

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Susana Isabel Marques Ricardo

Lisboa, maio 2013

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Susana Isabel Marques Ricardo

Relatório para a obtenção do grau de mestre em Educação
Pré-Escolar e 1.º Ciclo, sob a orientação do Professor Doutor
José Maria de Almeida

Lisboa, março 2013



Escola Superior de Educação João de Deus

Parecer do(a) Orientador(a)

Nome do(a) orientador(a) João Nave de Almeida

tendo presente o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (Estágio Profissional) desenvolvido pelo(a) licenciado(a) Susana Isabel Marques Ricardo

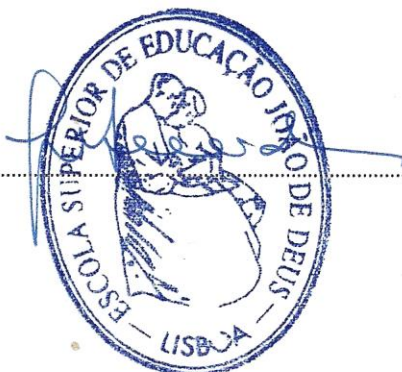
realizado no âmbito do Mestrado – 2º Ciclo de Estudos (Formação de Docentes) em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

considero que se trata de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito à Comissão de Mestrado do Conselho Técnico-Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respetivo Relatório apresentado pelo(a) candidato(a).

Lisboa, 22 de Maio de 20 13

O(A) Orientador(a)



Agradecimentos

Em primeiro lugar, um grande agradecimento à minha família por todo o apoio, força e dedicação, bem como o esforço dos meus pais por tornarem possível o meu sonho profissional.

Agradeço à Escola Superior de Educação João de Deus, e ao seu corpo docente, por me terem permitido realizar a formação em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e pela forma metódica como conduziram as experiências de ensino-aprendizagem que me foram proporcionadas.

A todos os professores da equipa de supervisão da Prática Pedagógica. Os seus conhecimentos e experiência foram fundamentais para a minha aprendizagem e responsabilização.

Ao meu orientador, Professor Doutor José de Almeida, pela forma como orientou este trabalho. O meu agradecimento pela sabedoria, por toda a disponibilidade e imprescindível acompanhamento.

Índice Geral

Índice de Quadros	X
Índice de Figuras	XI
Introdução	1
1. Identificação do local de estágio	1
2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio profissional	2
3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional	3
4. Identificação do grupo de estágio	4
5. Metodologia utilizada	4
6. Pertinência do estágio	6
7. Cronograma	8
CAPÍTULO 1 – Relatos Diários.....	10
Descrição do Capítulo.....	10
1. 1.ª Secção	10
1.1 Caracterização da turma	10
1.2 Caracterização do espaço	12
1.3 Horário	14
1.4 Rotinas.....	15
1.5 Relatos Diários	18
2. 2.ª Secção	39
2.1 Caracterização da turma	39
2.2 Caracterização do espaço	40
2.3 Horário	41
2.4 Rotinas.....	42
2.5 Relatos Diários	43
3. 3.ª Secção	61
3.1 Caracterização da turma	61
3.2 Caracterização do espaço	62
3.3 Horário	63
3.4 Rotinas.....	63
3.5 Relatos Diários	63
4. 4.ª Secção	82
4.1 Relatos Diários	82

5. 5.ª Secção	85
5.1 Caracterização da turma	85
5.2 Caracterização do espaço	86
5.3 Horário	86
5.4 Rotinas.....	87
5.5 Relatos Diários	87
6. 6.ª Secção	103
6.1 Caracterização da turma	103
6.2 Caracterização do espaço	103
6.3 Horário	104
6.4 Rotinas.....	105
6.5 Relatos Diários	105
7. 7.ª Secção	126
7.1 Caracterização da turma	126
7.2 Caracterização do espaço	127
7.3 Horário	127
7.4 Rotinas.....	128
7.5 Relatos Diários	128
8. 8.ª Secção	145
8.1 Caracterização da turma	145
8.2 Caracterização do espaço	146
8.3 Horário	146
8.4 Rotinas.....	147
8.5 Relatos Diários	147
CAPÍTULO 2 – Planificações	161
Descrição do capítulo.....	161
2.1. Fundamentação teórica	161
2.2. Planificações em quadro da Educação Pré-Escolar	165
2.2.1. Planificação em quadro da área de Expressão e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	166
2.2.2. Planificação em quadro da Área de Conhecimento do Mundo.....	169
2.3. Planificações em quadro do 1.º Ciclo do Ensino Básico	172
2.3.1. Planificação em quadro da Área de Matemática.....	173
2.3.2. Planificação em quadro da Área de Estudo do Meio	176

CAPÍTULO 3 – Dispositivos de Avaliação	179
Descrição do capítulo.....	179
3.1. Fundamentação teórica	179
3.2. Avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	184
3.2.1. Contextualização da atividade.....	184
3.2.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	184
3.2.3. Grelha de avaliação	187
3.2.4. Descrição da grelha de avaliação	188
3.2.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular	189
3.2.6. Análise do gráfico	189
3.3. Avaliação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo.....	190
3.3.1. Contextualização	190
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	190
3.3.3. Grelha de avaliação	193
3.3.4. Descrição da grelha de avaliação	194
3.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular	195
3.3.6. Análise do gráfico	195
3.4. Avaliação da atividade da Área Curricular de Matemática	196
3.4.1. Contextualização da atividade.....	196
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	196
3.4.3. Grelha de avaliação	199
3.4.4. Descrição da grelha de avaliação	200
3.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular	201
3.4.6. Análise do gráfico	201
3.5. Avaliação da atividade da área curricular de Português	202
3.5.1. Contextualização	202
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	202
3.5.3. Grelha de avaliação	205
3.5.4. Descrição da grelha de avaliação	206
3.5.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular	207
3.5.6. Análise do gráfico	207
Reflexão Final	209
1. Considerações finais	209

2. Limitações.....	211
3. Novas pesquisas	212
Referências Bibliográficas.....	213
Anexos.....	227
ANEXO 1 – Proposta de trabalho da Área de Expressão e comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)	228
ANEXO 2 – Proposta de trabalho da Área de Conhecimento do Mundo	230
ANEXO 3 – Ficha formativa da Área Curricular de Matemática	233
ANEXO 4 – Ficha Formativa da Área Curricular de Português	236

Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma Educação Pré-Escolar.....	8
Quadro 2 – Cronograma 1.º Ciclo	9
Quadro 3 – Horário referente à faixa etária dos 5 anos.....	14
Quadro 4 – Horário referente à faixa etária dos 3 anos.....	42
Quadro 5 – Horário referente à faixa etária dos 4 anos.....	63
Quadro 6 – Horário referente ao 1.º ano B.....	86
Quadro 7 – Horário referente ao 3.º ano B.....	104
Quadro 8 – Horário referente ao 2.º ano B.....	128
Quadro 9 – Horário referente ao 4.º ano B.....	147
Quadro 10 – Planificação de uma atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.	166
Quadro 11 – Planificação de uma atividade da Área de Conhecimento do Mundo.....	169
Quadro 12 – Planificação de uma atividade da Área de Matemática.....	173
Quadro 13 – Planificação de uma atividade da Área de Estudo do Meio	176
Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	186
Quadro 15 – Grelha de avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	187
Quadro 16 – Escala de avaliação utilizada.....	189
Quadro 17 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da Área de Conhecimento do Mundo	192
Quadro 18 – Grelha de avaliação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo.....	193
Quadro 19 – Escala de avaliação utilizada.....	195
Quadro 20 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da área curricular de Matemática.....	198
Quadro 21 – Grelha de avaliação da atividade da área curricular de Matemática	199
Quadro 22 – Escala de avaliação utilizada.....	201
Quadro 23 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da área curricular de Português	204
Quadro 24 – Grelha de avaliação da atividade da área curricular de Português	205
Quadro 25 – Escala de avaliação utilizada.....	207

Índice de Figuras

Figura 1 – Escola.....	1
Figura 2 – Sala do grupo dos 5 anos	12
Figura 3 – Sala do grupo dos 3 anos	41
Figura 4 – Representação da construção do muro alto.....	48
Figura 5 – Representação dos movimentos de translação e de rotação	56
Figura 6 – Sala do grupo dos 4 anos	62
Figura 7 – Teoria de Conjuntos com os Blocos Lógicos	68
Figura 8 – Construção do puzzle.....	72
Figura 9 – Sala do 1.º ano B.....	86
Figura 10 – Sala do 3.º ano B	104
Figura 11 – Sala do 2.º ano B.....	127
Figura 12 – Sala do 4.º ano B.....	146
Figura 13 – Resultados da avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	189
Figura 14 – Resultados da avaliação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo	195
Figura 15 – Resultados da avaliação da atividade da área curricular de Matemática..	201
Figura 16 – Resultados da avaliação da atividade da área curricular de Português.....	207

Introdução

1. Identificação do local de estágio

O presente relatório de Estágio Profissional surge no âmbito das unidades curriculares de Estágio Profissional I, II e III, referentes ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º Ciclo de Estudos – Modelo de Bolonha), realizado na Escola Superior de Educação João de Deus.

Ao longo do mestrado, estagiei numa escola particular do concelho de Lisboa, no período de 27 de setembro de 2011 a 25 de janeiro de 2013.

Neste período de estágio foram vivenciados sete momentos de estágio distintos: o 1.º momento foi com crianças de cinco anos; o 2.º momento foi com crianças de três anos; o 3.º momento foi com crianças de 4 anos; o 4.º momento foi no 1.º ano B; o 5.º momento no 3.º ano B; o 6.º momento foi no 2.º ano B e o 7.º momento foi no 4.º ano B.

O estágio foi realizado durante três dias/semana, sendo estes à segunda, terça e sexta-feira, no horário das 9h às 13h, num total de 12 horas semanais.

A escola situa-se no centro da cidade de Lisboa, numa zona urbana e residencial, com alguns espaços comerciais e abrange as valências da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.



Figura 1 – Escola

No que concerne ao espaço interior da escola, este é constituído por salas de aula, uma biblioteca, uma sala multiusos, um refeitório, uma cozinha, um ginásio, uma sala de informática, casas de banho e um salão, que desempenha a função de sala de dois grupos de crianças de 4 anos de idade, assim como de refeitório na hora de almoço.

Relativamente ao espaço exterior da escola, é possível observar duas zonas de recreio, uma destinada aos alunos de Educação Pré-Escolar, outra para os alunos que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As crianças possuem idades compreendidas entre os três e os dez anos de idade. Cada turma é composta em média por vinte e oito alunos. Cada faixa etária usa um bibe com uma cor diferente, correspondente ao ano de escolaridade.

Na escola trabalha uma equipa constituída por: uma diretora, educadoras, professores de 1.º Ciclo, professores de Educação Física, professor de Educação Musical, docentes de apoio educativo, professores de aulas práticas laborais, professor de inglês e docentes de atividades extracurriculares. No que respeita ao corpo não docente, este é formado por uma funcionária administrativa, uma auxiliar de ação educativa, uma cozinheira e funcionárias auxiliares.

2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio profissional

Este relatório está organizado do seguinte modo: Introdução; Capítulo 1 – Relatos Diários; Capítulo 2 – Planificações; Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação e Capítulo 4 – Reflexão final.

A introdução incluiu a identificação do local de estágio, a descrição da estrutura do relatório de estágio profissional, a identificação do grupo de estágio, a metodologia utilizada, a pertinência do estágio e, por fim, o cronograma.

Seguidamente será exposto o Capítulo 1 – Relatos Diários, que se encontra dividido por secções. Cada secção corresponde a um momento de estágio. Neste capítulo será efetuada a caracterização de cada bibe, a enunciação das suas rotinas, os relatos das práticas observadas, bem como as respetivas inferências sustentadas cientificamente.

No capítulo 2, serão apresentados os planos de aula elaborados, baseados no Modelo T de aprendizagem, com as respetivas estratégias utilizadas, assim como inferências e fundamentação científica.

No capítulo 3 estão expostos os dispositivos de avaliação elaborados durante as aulas propostas às crianças. Neste capítulo será também realizada uma fundamentação científica relativa à importância da avaliação.

Por último, no capítulo 4, serão referidos os objetivos que foram alcançados no decorrer deste estágio profissional e a pertinência do mesmo para a minha formação profissional e pessoal.

3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional

Este relatório comporta subtileza científica devido à sua atualidade e pertinência. Para a sua realização, serão retraídas reflexões de diversos autores, que visam sustentar cientificamente as inferências apresentadas. Estas reflexões visam estar em conformidade com as práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula.

A nível pessoal, este Relatório de Estágio Profissional é determinante por diversas razões que considero fulcrais. Primeiramente, é um elemento de avaliação essencial para a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e consequente certificação profissional. Desta forma, toda a sua elaboração se relaciona com a aliança da prática à teoria. Além do Estágio Profissional, é fundamental um trabalho de pesquisa, investigação e estudo ao nível de conceitos, ideias e métodos, que contribuem para a construção do conhecimento sobre o ensino e o aprender a ensinar, obtendo uma visão mais realista. Loughran (citado por Flores & Simão, 2009) refere que “os alunos futuros professores desenvolvem compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem quando investigam a sua própria prática e quando são convidados a adoptar uma perspectiva de investigadores.” (p. 34)

A elaboração deste relatório envolve a narrativa diária das observações em sala de aula, bem como a narrativa das estratégias aplicadas no contexto das aulas que planifiquei e lecionei. Cada narrativa diária implica uma reflexão crítica sustentada por um enquadramento teórico. Polkinghorne (citado por Flores & Simão, 2009), afirma que “a narrativa é a estrutura do discurso em que a acção humana recebe a sua forma e através da qual é significativa. (p. 92)

O estágio, em coexistência com a produção do relatório, possibilita a articulação entre a prática e reflexão sobre a prática, sustentada por uma teoria pedagógica. Nóvoa (1992) reforça este modelo de formação docente, defendendo que a “formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.” (p. 28) O mesmo autor refere que os “professores têm de se assumir como produtores da sua profissão.” (p. 28)

4. Identificação do grupo de estágio

Para a realização da componente prática do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foram efetuados grupos de estágio. O meu grupo de estágio foi composto por dois elementos, por mim e pela colega R.

Este grupo de estágio funcionou bastante bem, visto ter sido estabelecida uma cumplicidade, um espírito de ajuda e uma relação de amizade e companheirismo. A colega R foi uma pessoa que partilhou sempre a sua opinião sincera e me incentivou a colocar em prática diversas estratégias.

Como grupo, partilhámos sempre as experiências vivenciadas na prática pedagógica. Segundo Korthagen (citado por Flores & Simão, 2009), a aprendizagem reflexiva deve ser “assistida por pares.” (p. 51) Como sustenta ainda Korthagen (citado por Flores & Simão, 2009), “uma experiência partilhada com outra pessoa que se estima proporciona melhores oportunidades para reestruturar as situações e para questionar os nossos pressupostos sobre a prática.” (p. 31)

5. Metodologia utilizada

A elaboração do presente relatório de estágio tem como base uma investigação qualitativa. A metodologia utilizada para a recolha de dados foi a observação e a análise documental.

A investigação qualitativa comporta algumas características enunciadas por Bogdan e Biklen (1994), tais como:

- (i) “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- (ii) Os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo;
- (iii) A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.
- (iv) A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados;
- (v) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.” (pp. 47-50)

Segundo Poupart (referido por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994), a metodologia qualitativa é “um processo fundamentalmente indutivo”, no qual o “projecto de investigação e as hipóteses específicas” não são pré-determinadas. O investigador deve subordinar-se às características próprias do “terreno” e focar a sua atenção em “dimensões” que possam vir a ser relevantes. (p. 99)

Todos os dados referidos na elaboração dos relatos diários foram recolhidos através da técnica de observação. Afonso (2005) define a observação como “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (p. 91)

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), “a observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis.” (p. 157)

Deshaies (1997) declara que a observação pode ser direta ou indireta. A observação utilizada no período de contacto com a realidade educativa foi direta, uma vez que a “observação é direta quando se toma nota dos factos, dos gestos, dos acontecimentos, dos comportamentos, das opiniões, das acções, das realidades físicas, em suma, do que se passa ou existe num dado momento numa dada situação.” (p. 296)

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992), a observação direta implica a “recolha de informações efectuada directamente pelo próprio investigador, pois apela directamente ao seu sentido de observação.” (p. 165)

Para além de ser direta, esta observação é ainda participante, o que, segundo Quivy e Campenhoudt (1992), “consiste em estudar uma comunidade durante um longo período de tempo, participando na vida colectiva”. (p. 197)

No que respeita à análise documental, Afonso (2005) refere-se à mesma, utilizando o seguinte termo: “pesquisa arquivística ou documental”. O mesmo autor reforça que “a pesquisa arquivística consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação.” Assim, “o investigador não precisa de recolher a informação original. Limita-se a consultar a informação que foi anteriormente organizada com finalidades específicas, em geral, diferentes dos objectivos da pesquisa.” (p. 88)

Miles e Huberman (referidos por Lessart-Hébert, Goyette & Boutin, 1994), definem a fase de tratamento de dados como “a estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões.” (p. 118)

Afonso (2005) distingue três tipos de documentos: “documentos oficiais, documentos públicos e documentos privados.” (p. 89)

Diariamente efetuei o registro das notas relativas às observações dos períodos de estágio e transformei-o em narrativas, que constituíram os relatos diários.

No que concerne à análise documental, consultei os horários de cada turma, o Projeto Curricular de Turma e o Projeto Educativo, para caracterizar a escola, as turmas, os espaços e as rotinas.

Metodologicamente, este relatório foi realizado de acordo com as normas APA (American Psychological Association) e Azevedo (2000), de forma a organizar a sua construção.

Os nomes referenciados ao longo do presente relatório não correspondem aos nomes reais, tendo optado pela codificação. Assim, tanto para as educadoras/professoras, como para os alunos respeitei o anonimato.

6. Pertinência do estágio

O Estágio Profissional é uma magnífica preparação para a vida docente. Não basta aprender a teoria, pois a prática é essencial. Enquanto futura docente, considero o Estágio Profissional de extrema importância para a formação profissional, uma vez que, só através da articulação entre a teoria e a prática, é possível tomar consciência da realidade educativa. De acordo com Calderhead (citado por Pacheco, 1995), “aprender a ensinar é um processo articulado entre teoria e prática e depende de um contexto prático.” (p. 38)

A prática pedagógica desempenha a oportunidade dos futuros docentes exercerem, com supervisão pedagógica, a sua atividade profissional, de modo a se tornarem bons profissionais. Alarcão e Tavares (1987) encaram “a supervisão como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (p. 197)

É no Estágio Profissional que decorre uma aproximação das situações que ocorrem na vida profissional. Deste modo, o Estágio Profissional e a orientação

presenteada pelos docentes do grupo de supervisão pedagógica, nas reuniões de reflexão e avaliação, foram imprescindíveis para que a minha formação como educadora e professora fosse um desafio de qualidade.

Schon, referido por Alarcão (1996), considera que a formação de um profissional deve envolver situações que permita ao formando “praticar sob a orientação de um profissional, um formado, que o acompanha e aconselha na prossecução das diversas etapas, auxiliando-o na compreensão da realidade.” (p. 13)

Como sustenta Day (2001, citado em Flores e Simão, 2009) “os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se (activamente). É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem” (p.7) De acordo com Loureiro (2000), “espera-se que a formação inicial possa proporcionar aos futuros professores quer os conhecimentos gerais e específicos quer os princípios psicopedagógicos e científicos necessários para que desenvolvam posteriormente de forma adequada a sua actividade profissional” (p. 33)

Segundo Pacheco (1995), “a educação e o ensino, pela sua natureza, são actividades práticas.” (p. 13) No entanto, não se trata de uma prática sem uma teoria de suporte, pois este autor enuncia “o professor quando intervém numa situação educativa, actua de acordo com intenções curriculares determinadas e utiliza um saber/conhecimento base profissional previamente adquirido.” (p. 14)

É deveras importante que os futuros docentes possam colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos na teoria, refletindo e avaliando criticamente as estratégias educativas.

Deste modo, o estágio consiste num processo formativo de aquisição de um conhecimento prático, que proporciona a integração escolar e o relacionamento com os alunos. Pacheco (1995) defende esta conceção, declarando “o estágio (...) é prioritariamente um processo formativo, cujo contributo se situa na aquisição de um conhecimento prático e de conhecimentos relacionados com os alunos e com a escola.” (p. 166)

Schon (citado por Alarcão, 1996) enfatiza que a prática deve ser encarada “como fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências (...)” Para tal, o docente deve “(...) reflectir sistematicamente sobre o que faz e sobre o que vê fazer.” (p. 19)

7. Cronograma

O período de estágio decorreu de 27 de setembro de 2011 a 29 de março de 2013. Abrangeu os três níveis de ensino da Educação Pré-Escolar e os quatro do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este período de estágio encontra-se dividido em três secções, uma destinada a cada sala do Pré-Escolar. A 1.ª Secção corresponde ao momento de estágio realizado na sala dos 5 anos, no período de 27 de setembro de 2011 a 4 de novembro de 2011, a 2.ª Secção corresponde ao momento de estágio realizado na sala dos 3 anos, no período de estágio de 7 de novembro de 2011 a 16 de dezembro e a 3.ª Secção corresponde ao momento de estágio realizado na sala dos 4 anos, no período de 2 de janeiro de 2012 a 10 de fevereiro de 2012.

Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, a 4.ª Secção corresponde ao momento de estágio realizado na sala do 1.º ano B, a 5.ª Secção corresponde ao momento de estágio realizado na sala do 3.º ano B, a 6.ª Secção corresponde ao momento de estágio realizado na sala do 2.º ano B e a 7.ª Secção corresponde ao momento de estágio realizado na sala do 4.º ano B.

No cronograma (Quadro 1), é possível visualizar de forma organizada o tempo destinado a cada secção da Educação Pré-Escolar.

Quadro 1 – Cronograma Educação Pré-Escolar

Momentos de estágio	1.ª Secção – 5 anos	2.ª Secção – 3 anos	3.ª Secção – 4 anos
Período de estágio	27 de setembro de 2011 a 4 de novembro de 2011	7 de novembro de 2011 a 16 de dezembro de 2011	2 de janeiro de 2012 a 10 de fevereiro de 2012

No cronograma (Quadro 2), é possível visualizar de forma organizada o tempo destinado a cada secção do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Quadro 2 – Cronograma 1.º Ciclo

Momentos de estágio	4.ª Secção – 1.º Ano B	5.ª Secção – 3.º Ano B	6.ª Secção – 2.º Ano B	7.ª Secção – 4.º Ano B
Período de estágio	5 de março de 2012 a 27 de abril de 2012	30 de abril de 2012 a 22 de junho de 2012	25 de setembro de 2012 a 16 de novembro de 2012	19 de novembro de 2012 a 25 de janeiro de 2013

CAPÍTULO 1 – Relatos Diários

Descrição do Capítulo

Neste capítulo vou abordar a descrição das práticas pedagógicas observadas em sala de aula, assim como as estratégias aplicadas no contexto das aulas que planejei e coloquei em prática.

Este capítulo encontra-se dividido em sete secções, de acordo com os momentos de estágio vivenciados: o 1.º momento na sala dos 5 anos, o 2.º momento na sala dos 2 anos, o 3.º momento na sala dos 4 anos, o 4.º momento no 1.º Ano B, o 5.º momento no 3.º Ano B, o 6.º momento no 3.º Ano B e o 7.º momento no 4.º Ano B.

De acordo com todos os momentos de estágio, será referido em cada secção, a caracterização da turma e do espaço, o horário semanal da turma e a descrição das rotinas.

Após estas descrições, serão apresentados os relatos diários relativos às práticas observadas durante o período de estágio, seguidos das respectivas inferências, que serão sustentadas cientificamente.

Durante a narrativa dos relatos diários, encontrar-se-ão fotografias ou esquemas que enobrecem as atividades realizadas.

1. 1.ª Secção

Esta secção respeita o momento de estágio efetuado no período de 27 de setembro de 2011 a 4 de novembro de 2011. Este momento de estágio decorreu na sala referente às crianças na faixa etária dos 5 anos, dinamizada pela educadora cooperante R.

1.1 Caracterização da turma

É de salientar que toda a caracterização da turma foi fornecida pela educadora. A caracterização da turma apresenta diversos dados relativos a este grupo de crianças que se encontra inserida no Projeto Curricular de Turma (P.C.T.).

O projeto curricular de uma escola consiste sempre, como sustenta Roldão (2009), um “currículo contextualizado”, envolvendo a elaboração de “projetos curriculares mais específicos, que nele se integram adequadamente.” (p. 32) Os projetos

curriculares mais específicos são desenvolvidos, segundo Vicente (2004), “em função do contexto de cada turma”, constituindo o projecto curricular de turma que é “concebido, aprovado e avaliado” pelo docente titular de turma. (p. 70)

O P.C.T. é apenas da responsabilidade do educador titular da turma e é elaborado em conformidade com o perfil da turma. Trata-se de um guia das atividades letivas, que adapta as estratégias de ensino às características próprias da turma e dos alunos que a compõem, explorando as suas motivações e interesses. Deste modo, destaca-se que o P.C.T. é um instrumento de gestão pedagógica, que integra estratégias de desenvolvimento das Orientações Curriculares, sendo elaborado no início do ano letivo (em setembro de 2011).

A turma referente à faixa etária dos 5 anos é composta por vinte e oito crianças, catorze do género feminino e catorze do género masculino. Duas destas crianças frequentam pela primeira vez a escola. Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica da escola, que fomenta a organização do ambiente educativo de modo a que a criança se relacione consigo própria, com os outros e com o mundo. São evidenciados o desenvolvimento de valores e atitudes, favorecendo a formação e a integração da criança na sociedade como ser livre, autónomo e solidário.

A nível afetivo-emocional, a grande maioria das crianças demonstra um temperamento extrovertido, comunicativo e alegre. Gostam de receber e de corresponder a trocas afetivas. No geral, as crianças desta turma demonstram motivações e interesse pelas diversas aprendizagens. São participativas, interessadas e colaborativas e alguns alunos possuem grande capacidade imaginativa e criativa. No entanto, existem algumas crianças mais barulhentas, agitadas, o que, por vezes, perturba o ambiente de sala de aula.

Segundo a educadora, as crianças desta turma gostam de atividades de cooperação em grupo, embora surjam alguns atritos egocêntricos. Apresentam grande força de vontade de modo a, quando iniciam uma tarefa, se esforçam para a conseguir concluir. Existem, no entanto, crianças mais introvertidas, mostrando, por vezes, um certo receio em se expandir, nomeadamente no contexto de sala de aula.

No que diz respeito à capacidade de concentração, as crianças concentram-se com alguma facilidade. Contudo, existem algumas crianças, que revelam falta de concentração da atenção, conseguindo concentrar-se, apenas, por curtos espaços de tempo. São crianças que, ao mínimo estímulo, se encontram atentas a tudo o que se passa fora da tarefa que estão a executar e distraíndo-se com a conversa que mantêm

com os colegas do lado. Deste modo, algumas crianças manifestam um ritmo de trabalho lento e uma motricidade fina pouco desenvolvida.

Relativamente aos aspetos cognitivos, esta turma revela estar estimulada e incentivada para realizar os seus trabalhos o que lhes permite, regra geral, facilidade em aprender e em raciocinar. Algumas crianças possuem boa capacidade de retenção da informação e um razoável cálculo mental. Outras crianças demonstram dificuldades nas diferentes áreas de aprendizagem, nomeadamente ao nível do Domínio da matemática, bem como um ritmo de trabalho um pouco lento.

1.2 Caracterização do espaço

A sala referente à faixa etária dos 5 anos (figura 2) tem passagem para a outra sala da mesma faixa etária, uma entrada para a casa de banho, uma porta que dá acesso a um espaço utilizado pelas auxiliares de ação educativa e um acesso ao exterior, onde ocorrem os recreios das crianças de Educação Pré-Escolar, através de uma grande porta envidraçada, equipada com uma grade. Zabalza (1998b) enfatiza que “Educação Infantil precisa de espaços abertos amplos, com possibilidade de áreas de encontro de crianças de diversos grupos.” (p. 244)



Figura 2 – Sala do grupo dos 5 anos

Esta sala é espaçosa e possui duas áreas distintas. Uma delas é a área de mesas que ocupam grande parte da sala, devido ao facto de serem muitos alunos. A outra área consiste num espaço onde se realizam as atividades de grande grupo, como os momentos de pintura livre e de estimulação à leitura, em que a educadora lê ou conta histórias. Teberosky e Colomer (2003) referem que “numerosas pesquisas” comprovam a importância do docente incorporar a “atividade de leitura em voz alta dentro da sua

programação diária” e da necessidade de preparar “um lugar confortável e agradável na sala de aula.” (p. 118)

Na área de mesas, as crianças encontram-se dispostas todas no mesmo sentido, em filas, de frente para o quadro, verificando-se uma intencionalidade pedagógica. Zabalza (1998a) afirma que a “forma como organizamos e utilizamos o espaço físico da sala constitui, (...) uma mensagem curricular” pois “reflete o nosso modelo educativo.” (p. 124)

De acordo com Forneiro (citado por Zabalza, 1998b), o modelo de organização desta sala de aula pode ser incluído num “Modelo de Territórios Pessoais”, no qual o “espaço central da sala está ocupado por mesas”, em que cada criança “possui o seu lugar” e a “maioria das actividades” são efetuadas individualmente. Por seu turno, os “materiais necessários para trabalhar nas mesas”, encontram-se “organizados em estantes” posicionadas ao redor da “área de mesas.” (p. 272)

Esta sala possui elementos decorativos de cores vivas, que atraem as crianças e lhes transmitem uma sensação de conforto e de bem-estar. Debes (citado por Jensen, 2002) menciona que a decoração de sala de aula pode “ajudar os alunos a sentirem-se mais seguros, confortáveis e a acompanharem a aprendizagem.” (p. 65)

Por cima do quadro da sala, encontram-se afixadas as letras, por ordem da Cartilha, correspondendo cada letra a uma lição. Nas paredes estão afixados materiais facilitadores da aprendizagem, como figuras de animais, entre outros objetos, que representam quantidades, estas quantidades estão associadas ao respetivo número (dezena, meia dezena, dúzia, meia dúzia e quarteirão). Jensen (2002) salienta a ideia de atribuir relevância à decoração da sala de aula, referindo que a mesma pode “ser uma fonte de inspiração, afirmação e conteúdo.” (p. 65)

Também existe um quadro onde estão afixadas as datas de aniversário dos alunos e os cabides para as crianças colocarem os seus bens pessoais, que se encontram devidamente identificados com o nome de cada criança. Zabalza (1998a) sublinha a importância de se etiquetar determinados elementos do espaço físico, uma vez que “funcionam como recurso didático para actividades de pré-escrita, exercícios cognitivos de discriminação (...), hábitos de ordem (...) e atitude de responsabilidade (...).” (p. 158)

Deste modo, pode afirmar-se que o espaço físico desta sala proporciona às crianças, segundo Zabalza (1998a), “um ambiente atractivo, rico em sugestões” (p. 156), que favorecerá a execução das tarefas educativas.

1.3 Horário

O horário desta turma contempla diversos tipos de atividades. Estas atividades proporcionam a este grupo de crianças “oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2007, p. 40).

O educador deve ter em consideração as diferentes áreas de conteúdo, que constituem as referências gerais do planeamento das situações e oportunidades de aprendizagem. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007) consideram áreas de conteúdo como “âmbitos de saber, (...) que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer.” (p. 47)

Esta turma apresenta semanalmente as mesmas rotinas diárias que se encontram expressas no seu horário, no entanto este é flexível relativamente às diferentes situações que possam ocorrer no quotidiano.

No quadro 3 está representado o horário semanal deste grupo. Refiro ainda que este está sujeito a alterações, consoante as necessidades.

Quadro 3 – Horário referente à faixa etária dos 5 anos

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h	Acolhimento, canções de roda e higiene				
9:30h-10h	Desenho de série	Cartilha e Escrita	Educação Física	Cartilha e Escrita	Cartilha e Escrita
10h-10:30h	Educação Física		Cartilha e Escrita		
10:30h-11h	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
11h-11:30h	Cartilha e Escrita	Conhecimento do Mundo	Informática/ Biblioteca	Matemática (escrita)	Matemática (escrita)
11:30h-12h		Lengalengas Destrava línguas			Educação Musical
12h	Almoço e recreio				
14:30h-15h	Matemática (material)	Matemática (material)	Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo	Matemática (material)
15h-15:30h	Desenho/ Pintura	Matemática (escrita)	Desenho e Recorte	Modelagem	Inglês
15:30h-16h		Desenho livre	Matemática (material)	Desenho/ Pintura	
16h-16:30h	Dramatização	Lengalengas Destrava línguas	Matemática (escrita)	Dramatização	Assembleia de grupo
16:30h	Lanche				
17h	Saída				

1.4 Rotinas

Ao observar-se o horário da turma, verifica-se a presença de várias atividades que ocorrem diariamente, pelo que são designadas de rotinas. Zabalza (1998a) refere que a rotina consiste numa “repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala.” (p. 169)

As rotinas possuem um papel fundamental na fase de definição do contexto educativo. As rotinas, como sustenta Zabalza (1998b), “actúan como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas”, uma vez que clarificam a estrutura e permitem o “domínio do processo a ser seguido”, para além de substituírem a “incerteza do futuro” por um esquema que se conhece e, portanto, “fácil de se assumir.” O “quotidiano passa a ser algo previsível”, o que influencia, de modo relevante, a “segurança e a autonomia.” (p. 52)

No entanto, as rotinas na educação infantil, ao estabelecerem uma “sequência ou procedimento, não definem um contexto obrigatório, pois são elementos estruturadores que vão acompanhando, de modo flexível, as necessidades educativas das crianças”. (Zabalza, 1998a, p. 172)

- **Acolhimento**

O acolhimento é a primeira atividade orientada do dia e ocorre no período das 9 horas às 9 horas e 30 minutos. Todas as crianças que frequentam os diferentes níveis de ensino da escola, reúnem-se no salão ou no recreio, conforme as condições climáticas. Nestes espaços é efetuada uma roda com todos os alunos que frequentam a escola e as respetivas educadoras e professores. Neste momento de grande grupo, cantam-se diversas canções infantis.

Este acolhimento acontece todos os dias de manhã e marca o início do dia na escola. Trata-se de um momento afetivo, de grande receptividade por parte das educadoras para com as crianças mais novas, que são integradas no grande grupo, onde se sentem acolhidas e seguras. Zabalza (1998b) considera este tempo em roda “um excelente momento para proporcionar às crianças oportunidades de realizar experiências-chave de desenvolvimento sócio-emocional, representação, música, movimento, etc.” (p. 194)

Trata-se, portanto, de um momento bastante lúdico, pleno de alegria e de cumplicidade, no qual a interação social é privilegiada. Este tempo em grande grupo é de extrema importância porque, como referem Hohmann e Weikart (1997), transmite às

crianças “um repertório de experiências comuns, constrói um sentido comunitário e encoraja a pertença ao grupo (...).” (p. 409)

As canções infantis também são bastante relevantes. Segundo Hohmann e Weikart (1997), as “experiências de grande grupo, como cantar em conjunto, levam à construção de um sentido de “nós” e “nosso”. (p.405)

A música, segundo Dowling (referido por Jensen, 2002) “activa a memória procedimental (corporal) e por isso é uma aprendizagem duradoura.” (p. 64) Por sua vez, Weinberger (citado por Jensen, 2002) salienta que “cantar é um bom estímulo para o cérebro, “um meio para promover tanto a competência musical como um desenvolvimento global...” (p. 64)

Desta forma, verifica-se o contributo da música para a formação equilibrada da criança.

- **Recreio**

Existem dois momentos de recreio. O primeiro momento corresponde ao recreio da manhã, que consiste num curto intervalo de tempo. Este recreio pode ocorrer no interior da sala ou no exterior. Geralmente, é neste intervalo que as crianças realizam o lanche da manhã, comendo pão ou bolachas.

O outro recreio ocorre após o almoço e possui maior duração. Este recreio é constituído por duas partes. Na primeira parte, as crianças das duas turmas desta faixa etária (A e B) reúnem-se numa sala de aula, no espaço de grande grupo, na companhia de uma das educadoras, que normalmente lê uma história.

A segunda parte deste recreio é destinada à brincadeira livre no espaço exterior. Contudo, se as condições climatéricas forem adversas, o recreio é realizado na sala.

O tempo de recreio no espaço exterior é de extrema relevância para as crianças descontraiem, pois como Cordeiro (2010) afirma “representa uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em actividades lúdicas vigorosas e barulhentas, num contexto mais expansivo, no qual desenvolvem a sua motricidade larga ao correrem, saltarem e fazerem jogos.” (p. 377)

Hohmann e Weikart (1997) reforçam esta ideia mencionando que, ao ar livre, “as crianças prolongam e continuam as suas brincadeiras de interior num contexto mais expansivo (...).” Estes autores salientam que no espaço exterior “as crianças examinam os ambientes naturais, ganham um sentido de redondezas próximas e experimentam a mudança das condições atmosféricas e das estações do ano.” (p. 432)

Tanto o recreio da manhã como o recreio da tarde constituem um meio de socialização, uma vez que as crianças interagem entre pares e com as educadoras e proporcionam oportunidades de observar, interagir e explorar um ambiente saudável, no qual as crianças, segundo Hohmann e Weikart (1997), respiram “ar fresco, (...) exercitam o coração, pulmões e músculos.” (p. 433)

- **Higiene**

Os momentos de higiene estão sempre presentes nas rotinas diárias das crianças. Estes momentos consistem na ida à casa de banho logo após o acolhimento de manhã, antes e depois das refeições.

O momento da higiene, que se concretiza com a ida à casa de banho, é essencial. De acordo com Cordeiro (2010), “a lavagem das mãos é reconhecida (...) nos jardins-de-infância como um dos mais eficientes métodos de prevenção de doenças.” (p. 105) O mesmo autor salienta que a lavagem das mãos consiste num “comportamento aprendido”, devendo ser ensinado com “tempo e calma”, para que se torne efetivo e perdure ao longo da sua vida como uma rotina diária. (p. 196)

De acordo com Cordeiro (2010), os hábitos de higiene, que são incutidos às crianças promovem o desenvolvimento da autonomia, no qual as crianças adquirem o sentido de responsabilidade em relação ao cuidado do seu próprio corpo. (p. 373)

- **Almoço**

Na hora de almoço, as crianças ocupam o espaço do refeitório.

Neste momento, as crianças alimentam-se autonomamente, no entanto algumas solicitam ajuda.

Ao estar presente nos almoços, foi-me possível constatar que algumas crianças manifestam dificuldades em pegar corretamente nos talheres, utilizando apenas o garfo. Nestes momentos, prestava apoio à criança, tentando transmitir-lhe a forma correta de pegar nos talheres.

Uma alimentação saudável é a base para o desenvolvimento mental e motor na infância de uma criança. Jensen (2002) defende que nos Jardins-de-Infância deve ser seguido o lema “comer para aprender.” (p. 49) O mesmo autor defende que os alimentos fornecidos às crianças têm de promover “um crescimento muscular e ósseo e fornecer os nutrientes necessários à aprendizagem.” (p. 56)

O momento da refeição ocorre em grande grupo, no qual as crianças partilham a mesa para a execução de um bem essencial, que é comum a todos os indivíduos. Ao se alimentarem com as suas próprias mãos, recorrendo aos talheres para o efetuar, as crianças estão a desenvolver o sentido de autonomia.

Cordeiro (2010) afirma que este momento serve para transmitir “implícitas noções de higiene e de saber estar à mesa, respeito pelo ritmo de grupo, mesmo com variações pessoais, e noções de alimentação e nutrição.” (p. 373) Estas noções são passadas pelos adultos que orientam o momento da refeição.

Relativamente ao uso dos talheres, Cordeiro (2010) salienta que o “objectivo é utilizá-los de forma correcta, utilizando-os bem e apropriadamente.” (p. 75)

De acordo com Cordeiro (2010), o almoço não só possui a função relevante de alimentar, como também intervém na socialização e no desenvolvimento da autonomia. (p. 373)

1.5 Relatos Diários

Terça-feira, 27 de setembro de 2011

Neste primeiro dia de estágio, a educadora começou por falar com as crianças sobre o comportamento destas em sala de aula, pois não estava a ser o mais correto. Ora viravam-se para trás, ora conversavam com o colega do lado. Como solução, mudou algumas crianças de lugar.

Posteriormente explicou-nos a organização das suas fichas de trabalho referentes às lições da Cartilha Maternal. A educadora possui dois dossiês com fichas de trabalho, que estão organizadas pela ordem de aprendizagem da Cartilha Maternal. Num dos dossiês encontram-se fichas de trabalho, em que as crianças reproduzem a letra aprendida. No outro dossiê encontram-se atividades práticas de recorte, de preenchimento ou de picotagem que visam o reconhecimento de cada letra e fichas de trabalho com diversos tipos de exercícios.

Em seguida, as crianças realizaram fichas de trabalho referentes aos grafismos das letras aprendidas na Cartilha Maternal, enquanto a educadora ia chamando grupos de crianças para a lição da Cartilha. Eu e a minha colega auxiliámos as crianças na elaboração destas fichas.

Depois foram para a ginástica. Nesta aula, estiveram a realizar exercícios a fim de treinar o equilíbrio. Quando voltaram para a sala de aula, lancharam e continuaram a trabalhar nos mesmos trabalhos.

Inferências | Fundamentação Teórica

A educadora evidenciou a sua disposição para nos ajudar, a mim e à minha colega em tudo o que fosse preciso. Ao nos colocar à vontade para acedermos a todas as suas propostas de trabalho, demonstrou a sua organização nos seus recursos, de forma cuidada e adequada à evolução das suas crianças. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007), “o contexto (...) de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. (p. 31)

A educadora recorreu à Cartilha Maternal para lecionar algumas lições aos grupos. Foi notório que umas crianças são mais perspicazes que outras. Muitas têm receio de falar com medo de errar. Este método de leitura baseia-se, sobretudo, num processo gradual assente no raciocínio lógico. A palavra é considerada como uma unidade global, sendo uma ferramenta linguística que permite o dinamismo verbal. Ruivo (2009) sustenta:

João de Deus toma como elemento estruturante fundamental a palavra. O seu Método de Leitura, estava baseado na análise da língua feita através de um processo sério e graduado a partir do raciocínio lógico e numa atitude construtivista de descoberta de valores e regras que levam à leitura consciente e significativa. (p. 80)

Este método apresenta as dificuldades da língua portuguesa segundo uma progressão pedagógica.

A educadora, após lecionar uma determinada lição, pedia que as crianças, nos seus lugares, trabalhassem a letra aprendida, estes exercícios ficam ao critério do professor, com o objetivo de não esquecer. Segundo Deus (1997), “o grupo de alunos vai para o lugar fazer exercícios referentes à mesma letra.” (p. 27)

Nas diversas lições, a educadora recorreu ao uso do ponteiro e, tal como Deus sugere (1997), “o uso do ponteiro é importante para dar confiança ao aluno e ritmo à sua leitura.” (p. 24)

Sexta-feira, 30 de setembro de 2011

Enquanto as crianças chegavam à sala de aula, eu e a minha colega distribuímos o material 3.º e 4.º Dons de Froebel. Quando todos se sentaram, cantaram a canção dos bons dias para a educadora e deu-se início à aula relativa ao Domínio da Matemática.

Com este material as crianças fizeram a construção da mobília da sala e do quarto. Antes de começarem a trabalhar com o material, a educadora relembrou as principais regras a ter com o seu manuseamento, questionou as crianças relativamente ao número de peças de cada Dom, de que material era feito, assim como o nome do sólido geométrico que representavam e a forma geométrica das suas faces.

Para explicar, a educadora contou uma breve história na qual inseria o que queria abordar, ou seja, a realização das construções estavam inseridas num contexto.

A educadora relembrou algumas noções de quantidade, tal como a dezena, a meia dezena e a dezena e meia. Para consolidação, recorreu ao concreto, desenhando no quadro uma jarra com uma dezena de caules, nos quais uma criança foi colocar flores de cartolina. Seguidamente, formulou duas situações problemáticas de cálculo, uma envolvendo a operação de soma e outra envolvendo a operação de subtração.

Posteriormente fizeram a construção da mobília do quarto.

Antes da aula de música, as crianças realizaram uma proposta de trabalho sobre quantidades, em que tinham de contar alguns desenhos e associar o algarismo que representava essa quantidade. Enquanto faziam esse trabalho, a educadora ia chamando pequenos grupos de alunos para a lição de Cartilha.

Na aula de música os alunos cantaram várias músicas e estiveram a aprender as notas na pauta.

Inferências | Fundamentação Teórica

É notório o interesse das crianças ao manusearem este material estruturado. Segundo Caldeira (2009), o 3.º e o 4.º Dons de Froebel “são materiais educativos que apelam ao interesse da criança, promovendo a realização de construções aliadas a histórias. Geralmente, as construções surgem através de solicitações de cálculo integradas em situações problemáticas, justificadas pelo contexto que envolve as histórias”. (p. 255). A mesma autora realça que “o 3.º e o 4.º Dons juntos são um acumulado dos objectivos dos Dons em separado, com alguma complexidade acrescida.” (p. 285)

O ambiente criado em torno da Cartilha Maternal é extremamente importante, uma vez que as crianças se encontram numa situação de aprendizagem, sendo assim necessário criar um clima descontraído. A Cartilha Maternal consiste num método onde a aprendizagem é progressiva, cabendo ao educador a transmissão de noções claras. É fulcral auxiliar as crianças a ultrapassar as suas dificuldades, estimulando o raciocínio lógico. Como refere Lopes (2006), estimular e desenvolver a linguagem consiste em “promover o desenvolvimento cognitivo, afectivo, as relações humanas e o bem-estar físico e mental não só do indivíduo como da comunidade em que está inserido.” (p. 11)

Segunda-feira, 3 de outubro de 2011

A educadora lecionou o Domínio da Matemática, utilizando o material estruturado Cuisenaire. Com este material, a educadora começou por questionar as crianças relativamente à cor das peças, ao seu tamanho, assim como ao valor que cada peça representa e a sua quantidade. Seguidamente, as crianças construíram uma escada por ordem decrescente, da qual fizeram a leitura por cores e valores.

Depois estiveram a fazer a decomposição de números através dos comboios.

Ainda com este material, a educadora deu a noção de número par e ímpar. Questionou as crianças sobre quantos pares existem no nosso corpo, dialogando com eles sobre esta noção. Posteriormente, construíram uma escada com as peças pares e uma escada com as peças ímpares por ordem crescente.

Após arrumarem o material, foram para a ginástica. Quando voltaram, tomaram o reforço alimentar da manhã e começaram a realizar as propostas de trabalho individuais e diferenciadas, enquanto a educadora ia chamando pequenos grupos de crianças para a lição de Cartilha. Estas fichas eram, não só relativas às lições de Cartilha já exploradas, como também envolviam outras áreas do saber, como a Área do Conhecimento do Mundo e o Domínio da Matemática. Sempre que necessário, eu e a minha colega ajudámos os alunos na realização dos exercícios.

Inferências | Fundamentação Teórica

É possível realizar diversas explorações através do material estruturado Cuisenaire. Este material prepara para a compreensão das quantidades, do cálculo e das operações. Segundo Damas *et al.* (2010), “o manuseamento das barras dá, aos alunos, a

possibilidade de descobrirem, eles próprios, os números e as suas relações podendo observar, manipular, calcular e compreender.” (p. 65)

A educadora explicou muito bem todos os exercícios que as crianças tinham de realizar com este material. Alsina (2004) enumera algumas atividades que podem ser realizadas com o material Cuisenaire, tais como: para favorecer a passagem para o cálculo mental, as barras devem de ser lisas, sem as unidades marcadas; mostrar uma determinada barra e questionar as crianças sobre o número que está antes e o que vem depois; apresentar várias barras e perguntar qual delas representa um número menor (ou maior); mostrar uma série de barras consecutivas, em que falta uma intermédia, e perguntar de que número se trata; composição e decomposição de quantidades e realizar as primeiras somas e diferenças. (pp. 35-36)

Enquanto a educadora revia lições da Cartilha, as outras crianças realizavam propostas de trabalho adequadas ao seu ritmo de aprendizagem. Pires (citado por Abreu, 2005) afirma que “o trabalho individual, que pode ser mais guiado ou mais livre, é importante para o treino e consolidação das aquisições.” (p. 33)

A educadora adaptou as suas estratégias às necessidades educativas de cada criança, indo ao encontro das diferentes formas de aprender. Cardoso *et al.* (citados por Alarcão, 1996) referem que “todos os alunos sabem coisas, mas coisas diferentes e de formas distintas.” (p. 70) Assim, a diferenciação deve ser prevista, sempre que se considerar a desvantagem do ensino coletivo.

Terça-feira, 4 de outubro de 2011

Neste dia, eu e a minha colega distribuímos o material estruturado, os Calculadores Multibásicos. A educadora começou por perguntar a uma criança o nome do material obtendo uma resposta correta e lembrou as regras necessárias para trabalhar com o mesmo. De seguida, referiu que iriam jogar ao jogo da torre e efetuou o ditado da placa: cinco peças amarelas, quatro peças verdes, duas peças encarnadas e duas peças azuis. Cada criança procedeu à representação na sua placa.

Em seguida, perguntou a uma criança qual a torre de peças era maior. Após a resposta, perguntou a outra criança qual o jogo da torre que iriam jogar e a criança respondeu que iriam jogar ao jogo da torre do cinco. A educadora referiu que, para se jogar este jogo, tem de se respeitar uma regra. Perguntou a outra criança qual a regra para se jogar este jogo. Esta respondeu que nunca podemos ter na placa torres com

cinco ou mais peças, se não temos de trocar essa torre por uma peça da cor seguinte. De seguida, iniciaram o jogo, que foi orientado pela educadora.

Para que os alunos percebessem melhor o jogo, a educadora fez outro, mas agora com a torre do 7.

Após o momento de higiene e o reforço alimentar da manhã, as crianças brincaram livremente no recreio. Quando regressaram à sala, a minha colega de estágio e eu distribuímos as capas com as propostas de trabalho relacionadas com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Também fomos circulando pela sala, de modo a ajudar o maior número possível de crianças na realização das suas tarefas. Enquanto isto, a educadora ia chamando pequenos grupos de alunos para a lição de Cartilha Maternal.

Inferências | Fundamentação Teórica

A educadora recorreu aos Calculadores Multibásicos para trabalhar o sentido do número, especialmente as relações numéricas. De forma a concretizar estes conceitos, a educadora jogou o jogo da torre. Segundo as Normas, citadas por Caldeira (2009), “a compreensão do valor de posição é crucial para o trabalho posterior com os números e o cálculo.” (p. 203) Nabais (s.d.) afirma que as crianças devem jogar este jogo até o dominarem. (p. 21) A realização deste jogo possibilita às crianças adquirirem a estrutura mental, que lhes permitirá a compreensão das diferentes bases de numeração. Na opinião de Nabais (s.d.), este material facilita “a concretização de vários capítulos da aritmética, (...) como as diferentes bases de numeração”, acrescentando, ainda, que este material é “profundamente educativo.” (p. 61)

O jogo da torre realizado com os Calculadores Multibásicos, como refere Caldeira (2009), “tem como finalidade os alunos adquirirem determinadas noções, nomeadamente a de saber o furo a que corresponde cada cor e quantos elementos tem cada torre.” (p. 190)

Durante a atividade com os Calculadores Multibásicos, a educadora teve o cuidado de averiguar se as crianças conseguiam acompanhar os raciocínios, colocando questões e solicitando explicações, que apelavam ao seu pensamento. Nisbet (citado por Cardoso *et al.* 1996) refere que “o educador deve colocar questões que levem os alunos a pensar (reflectir) e explicar o seu pensamento.” (p. 75) Ponte (1994) menciona que “o educador deve dirigir o discurso colocando questões e propondo actividades que

facilitem, promovam e desafiem o pensamento de cada aluno; pedindo aos alunos que clarifiquem e justifiquem as suas ideias.” (p. 37)

Sexta-feira, 7 de outubro de 2011

Neste dia as crianças desta faixa etária foram para uma visita de estudo. No entanto, eu e a minha colega não fomos, ficámos na sala referente à faixa etária dos 4 anos.

A educadora conduziu as crianças para uma sala multiusos a fim de trabalhar com o material estruturado 3.º dom de Froebel. Quando todos se sentaram a educadora começou por explicar como se abre a caixa e como se pegam nas peças. Com este material as crianças fizeram a construção de duas colunas, de uma coluna com base, de um cruzeiro e por fim de duas cruces.

As construções realizadas estavam sempre inseridas num contexto, ou seja, a educadora apresentou uma história na qual inseria o que queria abordar. Assim, fez com que as construções surgissem como elementos vivos da história, o que permite aos alunos desenvolverem raciocínios matemáticos.

Quando acabou a aula, as crianças vieram para o salão onde tomaram o reforço alimentar da manhã.

Seguidamente, foram para a sala de informática, onde a educadora sentou as crianças em semicírculo e iniciou a Área de Conhecimento do Mundo. Nesta aula dialogou com as crianças sobre os hábitos de higiene que cada uma deve ter todos os dias. Para que percebessem melhor, levou um cesto com diversos objetos que utilizamos para usufruir de uma boa higiene. À medida que a educadora ia pedindo a uma criança para ir tirar um utensílio do cesto, explicava para que servia.

Inferências | Fundamentação Teórica

No que diz respeito às crianças terem ido a uma visita de estudo, fiquei um pouco desgostosa por não poder ir, pois não cabíamos no autocarro. No entanto, antes de irmos para outra sala, a educadora esteve a conversar com as crianças sobre as regras a cumprir durante a visita, bem como o que iriam observar. Estas mostraram-se entusiasmadas e curiosas com o que iria acontecer. Segundo Almeida (1998), as visitas de estudo “desenvolvem capacidades psicomotoras e promovem a motivação gerando um interesse espontâneo.” (p. 45) De acordo com Almeida (1998), também são formas

de desenvolver e promover o interesse e a satisfação pela execução de tarefas. A cooperação, a tomada de decisões e o espírito de liderança podem ser desenvolvidas nestas atividades. (p. 45)

Enquanto observei a aula relativa ao Domínio da Matemática, sala relativa à faixa etária dos 4 anos, pude constatar que o fato da educadora contar uma história à medida que ia pedindo para as crianças realizarem determinada construção, fez com que estas ficassem cativadas e entusiasmadas ao manusearem o material. Como refere Caldeira (2009), “é mais apelativo para a criança estar a ouvir uma história, em que as construções vão surgindo como elementos vivos da mesma e em que os pedidos de cálculo surjam justificados pela necessidade de resolver a situação posta naquele momento e naquela história.” (p. 255)

Segunda-feira, 10 de outubro de 2011

Nesta manhã, a educadora lecionou o Domínio da Matemática recorrendo a um material estruturado, os Blocos Lógicos. Eu e a minha colega distribuímos diversas peças e um fio de lã por cada criança. A educadora questionou as crianças relativamente ao nome do material e aos quatro atributos que apresenta.

Primeiramente, as crianças representaram um conjunto vazio. A educadora relembrou o nome que se dá à linha de lã, que é a linha fronteira, e como se representa um conjunto no quadro. Depois representaram um conjunto com um elemento.

De seguida, as crianças realizaram o jogo das diferenças. Este jogo consistia em descrever os quatro atributos de uma peça que a educadora mostrasse, assim como descrever outra peça, mas sem o atributo da forma, por parte das crianças.

Ainda com este material, as crianças formaram outro conjunto com três elementos, este tinha de ter apenas um atributo em comum. A educadora colocou algumas questões relativamente se era par ou ímpar, se juntasse dois elementos que quantidade representaria assim como, se tirasse três elementos, com quantos elementos ficaria. Para terminar, a educadora utilizou as peças de Cuisenaire branca e laranja para explicar os sinais de “>” e “<”.

Concluiu a aula do Domínio da Matemática, explicando os mesmos sinais nos conjuntos.

Posteriormente foram para a aula de ginástica. De regresso à sala, as crianças tomaram o reforço alimentar da manhã e brincaram livremente no recreio.

Após o recreio, as crianças realizaram uma ficha relativa ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita sobre vogais e ditongos.

Inferências | Fundamentação Teórica

Nesta aula foi notório como as crianças já dominam este material e conseguem estruturar o seu pensamento em relação aos atributos que apresenta. Como refere Alsina (2004), os blocos são um “material lógico estruturado” (p. 13), que possibilita à criança organizar o pensamento, interiorizando noções elementares, como a cor, a forma, a espessura e o tamanho. Este material proporciona o desenvolvimento do raciocínio lógico por meio de atividades de comparação, correspondência e classificação. Caldeira (2009) afirma que “os blocos lógicos (...) exercitam a lógica. A sua função principal é dar às crianças a oportunidade de realizarem as primeiras operações lógicas, como sejam a correspondência e a classificação.” (p. 369)

Para Moreira e Oliveira (2005), a manipulação dos blocos lógicos pode auxiliar as crianças “no desenvolvimento das capacidades de discriminação e memória visual e constância perceptual. Pode ainda auxiliar no desenvolvimento da ideia de sequência e de simbolização.” Esta manipulação possibilita também “que as crianças avancem do reconhecimento das formas para a percepção das suas propriedades (...) progredindo assim na aprendizagem da geometria.” (p. 99)

Para que as estruturas mentais das crianças se desenvolvam de forma sólida e significativa, é necessário que manipulem o material individualmente. Para esta ação com os materiais, a criança deve ter à sua disposição o estirador. Esta ação verificou-se na aula que a educadora lecionou, podendo todos os alunos manusearem este material de forma autónoma. Simons (citado por Caldeira 2009) refere que os blocos lógicos “são um instrumento muito rico para aqueles que desejam mediar o desenvolvimento do sujeito e estão em busca de estratégias que lhes permitam o seu enriquecimento.” (p. 364) Deste modo, se pretendemos desenvolver competências nas crianças, devemos partir de atividades ricas e estimulantes, que impliquem a sua participação ativa, desenvolvendo o conceito de aprender fazendo para aprender efetivamente.

Terça-feira, 11 de outubro de 2011

No presente dia, a educadora deu aula relativa ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Enquanto umas crianças faziam o trabalho que tinham pendentes,

a educadora ia chamando pequenos grupos para a lição de Cartilha. Mais uma vez, nesta atividade, as crianças lembraram letras aprendidas anteriormente, aprenderam uma letra nova, leram palavras e construíram uma frase contextualizando a palavra lida.

A maior parte da manhã foi preenchida por estas tarefas, nas quais eu e a minha colega ajudámos sempre que necessário.

Posteriormente começaram a trabalhar com o material estruturado Cuisenaire. A educadora pediu para que, sozinhos e sem ajuda, todos os alunos representassem a escada dos números pares e a escada dos números ímpares. Para as crianças compreenderem melhor, a educadora esteve a explicar o exercício apelando aos pares que encontramos em partes do nosso corpo, como, por exemplo, os olhos, as orelhas, as mãos, os pés, assim como aos pares dos comboios que se fazem com este material. Após arrumarem o material, foram para o refeitório.

Inferências | Fundamentação Teórica

As lições de cartilha são ensinadas em pequenos grupos, em que cada elemento intervém individualmente. No entanto, todos os elementos do grupo se encontram envolvidos na mesma tarefa. O fato de se tratar de uma aprendizagem, permite ao educador, segundo Ruivo (2009), conhecer o “ritmo de trabalho de cada aluno” e desenvolver estratégias conducentes com o seu nível de “evolução e limitações.” A mesma autora refere que as educadoras conscientes de que “aprender a ler requer disponibilidade afectiva, atenção e também esforço”, “estimulam e reforçam as pequenas conquistas” das crianças. (pp. 133-134)

Para Viana e Teixeira (2002), este método de leitura contempla a “importância da relação afectiva e o respeito pelos ritmos próprios de cada criança (...).” (p. 119) Pode-se afirmar que o presente método respeita cada criança como ser individual, dotada de características específicas, e prevê maximizar as potencialidades de cada uma, personalizando a sua aprendizagem.

A educadora dirigiu sempre as perguntas para que estes não respondessem em coro. De acordo com Ruivo (2009), “as crianças são sempre questionadas individualmente, respeitando-se o seu ritmo e capacidade de resposta.” (p. 145) A mesma autora reforça que, embora as lições sejam dadas a pequenos grupos de três ou quatro crianças, estas nunca devem de responder em coro, pois “cada um fala na sua vez, mas estão todos empenhados na mesma tarefa.” (p. 133)

Sexta-feira, 14 de outubro de 2011

A aula de hoje começou de forma diferente. A professora A entrou na sala e pediu à educadora para dar uma aula de Cartilha para toda a turma.

A educadora começou por escrever algumas palavras no quadro como bola, lua, dedal, luva, pato, levou, lavei, ali e pai. A partir destas palavras questionou as crianças sobre as vogais que conhecem, os ditongos que observam, quantas sílabas tem cada palavra e qual é a sílaba forte e a sílaba fraca.

Depois desta atividade coletiva a professora Ana Maria saiu da sala, mas a educadora continuou com o mesmo método desenvolvendo outra atividade. Colou no quadro uma frase com palavras móveis e imagens, assim como as palavras que as legendam, mas distanciadas da frase.

As crianças liam a frase e, à medida que chegavam a uma imagem, tinham de ler as palavras até encontrarem a sua legenda correta, visto que existiam palavras que não correspondiam às imagens apresentadas. A frase era: A Pipa vê a tulipa.

Após esta atividade, as crianças realizaram alguns trabalhos de escrita até chegar a hora de tomarem o reforço alimentar da manhã.

Na aula de música, o professor fez uma revisão do nome das notas musicais, através de algumas atividades e cantou algumas canções com os alunos, fazendo-se notar diferentes formas de ritmo.

Inferências | Fundamentação Teórica

Esta estratégia em grupo deixou a educadora confiante, pois já a tinham realizado algumas vezes. A atividade cativou a participação das crianças o que fez com que quase todas quisessem ler sem receios. Segundo Lopes (2006), “o acto de ler deverá pois ser entendido não só como uma forma de dominar a técnica de leitura mas principalmente como um apelo ao interesse pelo saber e pela capacidade de aceder à informação.” (p. 66) Assim, é essencial que o docente tenha uma formação consolidada, para que aplique da melhor forma o método aprendido, respeitando as regras implícitas no mesmo.

É notório observar a simplicidade e afetividade que as crianças têm com o professor de Educação Musical. Nestas aulas, há momentos de brincadeira, de descontração, mas sobretudo de aprendizagem. A aula de hoje recaiu, sobretudo, nas diferenças de ritmo de canções. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007), “a relação entre a música e a palavra é uma forma de expressão

musical. Cantar é uma actividade habitual na educação pré-escolar que pode ser enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo.” (p. 64)

Segunda-feira, 17 de outubro de 2011

A educadora começou por mostrar à turma alguns dos trabalhos sobre o corpo humano que as crianças realizaram em casa com os pais.

Seguidamente, foram para a ginástica. Enquanto a aula de ginástica decorria, eu e a minha colega ajudámos a educadora a organizar os dossiês de cada criança.

Quando acabou, as crianças voltaram para a sala e tomaram o reforço alimentar da manhã.

Posteriormente, a educadora distribuiu o material estruturado Geoplano e deu início à aula relativa ao Domínio da Matemática. Começou por explicar que para medir uma figura é sempre o espaço que interessa, pois o espaço é o referencial de medida. De seguida, solicitou que fizessem um quadrado e, depois, um triângulo. Ao mesmo tempo que cada criança representava no seu lugar, a educadora também representava no retroprojector, que se via em tamanho grande no quadro. Por fim, pediu às crianças que fizessem um eixo de simetria com o elástico, para dividir o tabuleiro ao meio. Após a divisão, a educadora fez uma figura no lado esquerdo, para que todas as crianças a fizessem e realizassem a sua simetria no lado direito.

Posteriormente, a educadora desenhou sete flores no quadro e realizou algumas situações problemáticas com intuito de relembrar as noções de quantidade, tal como a dezena, a dúzia e as operações de adição e subtração. No decorrer desta atividade, eu e a minha colega orientámos outra atividade, esta de expressão plástica, em que iam quatro alunos, de cada vez, fazer um desenho livre com pincel numa folha A₃ no chão.

Por fim, realizaram uma proposta de trabalho que consistia em formar grupos com o número de elementos indicados. Esses grupos tinham dois, três, quatro e cinco elementos.

Inferências | Fundamentação Teórica

Ao observar as crianças manusearem este material, reparei que muitas não têm qualquer tipo de dificuldade. No entanto, outras crianças mostraram dificuldades no seu manuseamento, nomeadamente ao nível da contagem dos espaços para formarem as figuras geométricas. O Geoplano é um recurso manipulativo, para observação e análise

de figuras geométricas. Alsina (2004) menciona que tanto o Tangram como o Geoplano são materiais que “favorecem a análise das características e propriedades das formas geométricas a duas dimensões, das relações que se estabelecem entre elas e da representação geométrica.” (p. 69) A mesma autora defende que o Geoplano possibilita “resolver uma infinidade de problemas geométricos, usando a visualização, o raciocínio espacial e a modelização geométrica.” (p. 69)

Damas *et al.* (2010) referem que o Geoplano é igualmente um material manipulativo estruturado composto por “tabuleiros e pregos (pinos), com uma determinada disposição, de modo a que se possam prender elásticos, de cores variadas, o que torna o material não só mais aliciante como também proporciona uma maior objectividade na exploração dos conteúdos programáticos.” (p. 87)

No momento de expressão plástica foi notória a descontração e, ao mesmo tempo, a perfeição das crianças a pintar. Muitas vezes não existem oportunidades para que a criança se exprima livremente. No entanto, é fundamental que, em alguma ocasião, esta o faça. De acordo com Gonçalves (1991), quando a criança “se exprime livremente, ninguém melhor do que ela pode responder pelo que faz, porque faz o que quer, e é, por conseguinte, a autora dos seus próprios actos, por aí desenvolvendo, além da auto-confiança, um elevado grau de responsabilização.” (p. 12) O mesmo autor salienta que é através da expressão livre que a criança desenvolve, não só a imaginação e a sensibilidade, “como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações.” (p. 12) Neste contexto, é essencial que o docente respeite a evolução de cada criança e que crie condições para que ela se expresse livremente.

Terça-feira, 18 de outubro de 2011

A planificação desta manhã compreendeu a execução de atividades realizadas pela minha colega de estágio, cujo tema geral consistiu sobre as divisões da casa. Iniciou a aula, explorando a Área do Conhecimento do Mundo, na qual conversou com os alunos sobre o processo de planificação e construção de uma casa, mostrando uma planta. De seguida, questionou as crianças sobre os materiais utilizados na construção de casas e mostrou alguns, como areia, cimento e tijolo. Apresentou, ainda, uma casa de madeira com os objetos fora da sua divisão correta. A Rita interagiu com as crianças

sobre a localização dos objetos apresentados na casa e pediu a algumas para irem colocar um objeto na divisão da casa correspondente. Para terminar, dialogou sobre as divisões da casa e a sua utilidade. Para consolidação, as crianças realizaram uma proposta de atividade que consistia em colar alguns objetos nas respetivas divisões da casa.

Seguidamente, a colega deu início à aula de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita através de uma canção sobre a casa. No seu lugar e no quadro, as crianças tinham de completar a letra dessa canção, substituindo algumas palavras por imagens. Atividades como ler pequenas palavras, contar o número de sílabas e circundar vogais foram também realizadas.

Para finalizar, a colega explorou o Domínio da Matemática, apresentando situações problemáticas com o objetivo de desenvolver conteúdos como quantidades (meia dúzia e dúzia), adições e sequências, através de material não estruturado, elaborado por si. Para consolidação dos conceitos abordados, as crianças elaboraram uma proposta de trabalho.

Inferências | Fundamentação Teórica

Esta aula foi muito enriquecedora para as crianças, nomeadamente na Área de Conhecimento do Mundo. A minha colega explorou muito bem a habitação, abordou de forma clara as divisões da casa, o que fez com que as crianças realizassem várias perguntas e interagissem bastante consigo. De acordo com Moreira e Oliveira (2005), “as crianças pequenas formulam com naturalidade questões sobre o que observam” e “querem saber muitas coisas sobre aquilo que as rodeia.” (p. 61) Neste sentido, é fulcral que o docente contribua para um enriquecimento cultural das crianças.

No que respeita ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças, para além de lerem imagens, também leram palavras. A canção apresentada estava em forma de poema e, no fim, a minha colega e as crianças interpretaram-na. Segundo Aguera (2008), “a poesia é um bem necessário por muitas razões.” (p. 24) Esta autora salienta vários motivos para se trabalhar a poesia com as crianças do Ensino Pré-Escolar, nomeadamente o facto de o ambiente da criança desde que nasce ser envolto pela poesia, pelo ritmo e pela música, presentes nas canções e nas lengalengas.

Na atividade do Domínio da Matemática, as crianças utilizaram o material não estruturado para concretizar, através da manipulação, o raciocínio mental que cada situação problemática requereu. As crianças contaram o material e efetuaram os

cálculos subjacentes às operações de adição e subtração, realizando as ações de acrescentar e tirar. A partir destas ações, chegaram aos resultados. Segundo Castro e Rodrigues (2008), as “competências de cálculo das crianças em idade pré-escolar desenvolvem-se em simultâneo com as suas competências de contagem.” (p. 29) Deste modo, é evidente a importância do manuseamento dos materiais não estruturados como suporte das ações mentais das crianças.

Sexta-feira, 21 de outubro de 2011

O plano deste dia compreendeu atividades realizadas por mim, cujo tema geral foi sobre a lua. Primeiramente iniciei o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pedindo que as crianças se sentassem em forma de U no espaço onde se realizam as atividades de grande grupo e li um livro infantil intitulado *Papá, por favor, apanha-me a Lua*, de Eric Carle. Mencionei o título do livro, o nome do autor, e os elementos que estavam na capa. À medida que contei a história, ia interagindo com a turma. De seguida, os alunos sentaram-se nos respetivos lugares, onde realizaram uma atividade, que consistia em circundar as vogais de algumas palavras presentes num excerto da história. Depois, as crianças leram uma frase que estava exposta no quadro e algumas palavras.

Posteriormente lecionei a aula de Conhecimento do Mundo. Através do visionamento de imagens em *powerpoint*, expliquei o que é a lua e quais as diferenças existentes entre as suas fases. Também mostrei um pequeno filme elucidativo ao tema. De seguida, com a ajuda das crianças expliquei os movimentos da lua em torno do planeta Terra, em que uma criança era o sol, outra o planeta Terra e outra a lua. Por fim, realizaram uma atividade que consistia em colar bolinhas de papel crepe nas respetivas fases da lua.

Após terminarem a tarefa, trabalhei o Domínio da Matemática, recorrendo ao material não estruturado que elaborei. Introduzi a atividade com uma história que veio no seguimento do tema abordado na aula de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Por meio da história, formulei situações problemáticas, envolvendo as operações de adição e de subtração. As crianças efetuaram os cálculos com o apoio do material de contagem. Depois, relembrei no quadro os sinais de maior, menor e igual e a noção de par e ímpar, também com o auxílio do material de contagem.

Inferências | Fundamentação Teórica

Relativamente ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, realizei uma atividade de estimulação à leitura, em que li uma história. Explorei alguns elementos para-textuais. No entanto, faltou-me referir onde se situa a contracapa e a lombada. De acordo com Lopes (2006), “é muito importante referir expressamente o nome do livro, o autor e eventualmente a editora. Deve de igual modo deixar-se claro para as crianças o que é a “capa”, a “contracapa” e que elementos contêm.” (p. 68) Durante toda a leitura, tentei ser expressiva, o que permitiu captar a atenção das crianças. As crianças, sempre que solicitado, interagem bastante, nomeadamente para fazer mímica. Com esta postura, como futura educadora, possibilitei que as crianças fruissem a leitura. Segundo Teberosky e Colomer (2003), é essencial “viver a história”, fazendo com que as crianças “entrem no mundo do texto.” (p. 127)

A leitura de histórias no jardim-de-infância deve ser uma prática corrente, uma vez que possibilita a promoção de leitura. No seguimento desta ideia, Magalhães (2008) refere:

junto da faixa etária dos 3 aos 6 anos, é determinante uma propedêutica do acto de ler. Esta deve visar a aquisição de algumas das competências fundamentais ao acto de ler: o desenvolvimento das competências linguísticas e sociolinguísticas; o progressivo domínio espaço-temporal; o treino da capacidade de concentração; a exercitação da memória. (p. 61)

A partir do desenvolvimento destas competências é possível preparar as crianças para a leitura. Neste intuito, explorei o texto escrito, de forma dinâmica e entusiasmante.

Para explicar as fases da lua mostrei um *powerpoint* às crianças, em que o conteúdo que pretendia abordar estava expresso de forma sucinta e perceptível para todas. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007), “a utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário.” (p. 72) Neste contexto, o papel dos educadores é essencial, na medida em que podem contribuir para uma aproximação das crianças com as novas tecnologias.

Segunda-feira, 24 de outubro de 2011

Nesta manhã, eu e a minha colega de estágio começámos por assistir a uma Prova de Aptidão Final de uma colega realizada na outra sala referente às crianças da faixa etária dos 5 anos.

Quando voltámos para a sala, as crianças iam começar a trabalhar com os Calculadores Multibásicos, mas desta vez com as três placas. No quadro estava representada uma adição e as crianças, de acordo com as orientações da educadora, realizaram-na, expondo oralmente o processo seguido. De seguida, fizeram uma subtração, realizaram algumas situações problemáticas e fizeram a leitura da placa do resultado por cores.

Para terminar as atividades da manhã, as crianças aprenderam mais uma lição de Cartilha, nunca esquecendo de ler e contextualizar a palavra lida. Enquanto isto, todas as outras iam realizando os trabalhos presentes na sua capa. Para controlar as aprendizagens e a evolução de cada criança a nível da escrita, a educadora utiliza uma grelha, onde regista a data e a letra aprendida no respetivo dia.

Inferências | Fundamentação Teórica

Enquanto as crianças trabalhavam com os Calculadores Multibásicos foi possível verificar que estavam concentradas, mostrando serem bastante perspicazes na resolução das situações problemáticas. Segundo Moreira e Oliveira (2005), a resolução de problemas é uma das principais finalidades na educação matemática, sendo também “um meio de construção de conhecimento e, por isso, não deve ser entendida como mais um tópico a explorar, mas como um processo presente nas experiências a desenvolver com as crianças.” (p. 62)

De acordo com Caldeira (2009), “é importante trabalhar com as crianças os três conceitos da subtração. A forma como a pergunta é feita induz ao raciocínio para achar o resto, o excesso ou a diferença entre dois valores diferentes.” (p. 217)

Assim, com o material estruturado Calculadores Multibásicos pode-se realizar a leitura de números inteiros, efetuar operações aritméticas e explorar diversas situações problemáticas.

Terça-feira, 25 de outubro de 2011

Esta manhã de trabalho centrou-se no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita por meio do método de Leitura João de Deus. Para tal, a educadora lecionou algumas lições de Cartilha aos grupos e, em seguida, eu e a minha colega de estágio ensinámos e revimos uma lição, utilizando como suporte físico a Cartilha Maternal.

Eu e a minha colega ensinámos e revimos a 15.^a lição a vários grupos de crianças. A uns ensinámos pela primeira vez o 1.º valor, a outros revimos a lição toda. Após a leitura preparatória de cada palavra, solicitámos às crianças que formassem uma frase, contendo a palavra lida, para que as contextualizassem.

Inferências | Fundamentação Teórica

Neste dia, a educadora, assim como eu e a minha colega de estágio, ensinámos algumas lições aos grupos, utilizando como suporte físico a Cartilha Maternal. Após a leitura preparatória de cada palavra, solicitou-se às crianças que formassem uma frase contendo a palavra lida. Com esta estratégia, as crianças contextualizam a palavra e assimilam o seu significado, efetuando uma leitura compreensiva.

Mata (2006) salienta “para que se adquira automatização, há que não esquecer que, para além do reconhecimento rápido da palavra, a criança deverá reter o seu significado, sendo necessária a aquisição de estratégias que levam à compreensão.” (p. 49)

Sim-Sim (2006) refere que aprender a ler é uma “tarefa para toda a vida e ensinar a ler deve ser uma das prioridades não só dos professores de língua materna, mas de todos os docentes, na medida em que qualquer que seja a disciplina, a leitura vai sempre estar presente.” (p. 99) A autora salienta que “a leitura é uma competência que não se desenvolve espontaneamente, mas que requer uma aprendizagem consciente por parte de quem lê, a qual tem de ser objecto de uma aprendizagem formal.” (p. 141) Neste sentido, o docente tem um papel primordial na transmissão de conhecimentos relativos à aprendizagem de escrita e de leitura.

Sexta-feira, 28 de outubro de 2011

No presente dia, a minha colega de estágio deu as aulas que planificou para 1h15m, cujo tema geral consistiu nas estações do ano. Iniciou a aula com a Área de

Conhecimento do Mundo, em que mostrou um *powerpoint* com imagens das diferentes estações do ano, bem como alguns alimentos que devemos consumir em cada estação. Ao mesmo tempo que ia dialogando com as crianças e mostrando as imagens, também mostrou uma boneca, onde foi pedindo aos alunos para irem vesti-la de acordo com a estação do ano que estivessem a falar.

Seguidamente lecionou a aula do Domínio da Matemática. Para esta aula distribuiu a cada criança um saco, contendo material manipulável que elaborou, sendo este flores de diferentes cores. Começou por realizar alguns exercícios de lateralização com os sacos. Após a realização destes exercícios, para introduzir a teoria de conjuntos, abordou a noção de linha fronteira e explicou a noção de interior e exterior com a ajuda dos dedos das crianças. Por meio de uma história e ao som do batimento de palmas, formou dois conjuntos com diferentes quantidades de flores e colocou algumas questões como: apanhou mais flores na 1.^a ou na 2.^a vez?

Posteriormente, realizou um jogo com a turma, dividindo-a em quatro grupos. Cada grupo ficou com um puzzle correspondente a uma estação do ano.

Por fim, teve lugar a aula do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. A minha colega explicou às crianças a proposta de atividade que tinham de realizar no lugar. Esta tinha divisão silábica, um desenho para colorir com código de cores e uma frase para copiar. De seguida, dirigiu-se para a Cartilha com um grupo de crianças e ensinou a 16.^a lição, respeitante à lição da consoante /g/.

Inferências | Fundamentação Teórica

No que remete à Área de Conhecimento do Mundo, o *powerpoint* que a minha colega utilizou continha imagens bastante apelativas, que ilustraram com facilidade o tema abordado. De acordo com Silveira-Botelho (2009), “tal como em relação a outros materiais, também as novas tecnologias e o seu contributo para esta educação multicultural dependem largamente da atitude e das escolhas do educador.” (p. 120) A mesma autora salienta que “para além do papel inicial do educador/professor na familiarização da criança com a tecnologia, o seu apoio continua a ser fundamental, embora assumindo outras vertentes.” (p. 124)

Na construção dos puzzles, em que a turma estava dividida em grupos, foi evidente a cooperação entre as crianças. Este jogo promoveu o sentido de cooperação, o trabalho em equipa e a valorização das relações interpessoais.

Vigotsky (1995, citado por Alsina, 2004) refere que o jogo “promove o conhecimento dos objectos e do seu uso, o conhecimento de si próprio e também dos outros.” (p. 6)

Segundo Damas *et al.* (2010), “o jogo é um tipo de actividade que implica raciocínios, estratégias e reflexões constantes.” (p. 37) Os mesmos autores salientam que “a prática de jogos que envolvam conteúdos programáticos, poderá ser desenvolvida como prova de avaliação de conhecimentos adquiridos e consolidação dos mesmos.” (p. 37) A minha colega, ao ter colocado algumas questões após a construção dos puzzles, notou que as crianças tinham interiorizado os conhecimentos adquiridos.

Segunda-feira, 31 de outubro de 2011

Tendo em conta a reorganização da escola devido ao feriado, só se encontrava uma educadora cooperante com as duas turmas do Bibe Azul. Nesta manhã, as crianças ficaram até um pouco mais tarde a brincar no recreio e, quando se sentaram nas mesas de trabalho, realizaram diversos trabalhos que tinham por terminar. Apesar de serem poucas crianças, juntaram-se as duas turmas desta faixa etária e foram para a aula de ginástica.

No decorrer da manhã, até à hora de almoço, as crianças terminaram as suas propostas de trabalho e brincaram livremente dentro da sala de aula.

Inferências | Fundamentação Teórica

Neste dia as crianças comunicaram bastante nos recreios. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007), o recreio é considerado como “um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre”, permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades.” (p. 39)

Ao brincar, as crianças acedem ao mundo do faz de conta, sendo conduzidas pelas asas do sonho e da imaginação. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), “brincar é uma forma de entrar noutros mundos: de objetos, de pessoas, das ações que os objetos e pessoas em interação permitem.” (p. 49)

Todas as vivências, proporcionadas pelo ato de brincar, provocam nas crianças sentimentos de prazer. Como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), “as

neurociências referem que brincar aciona conexões neurais que provocam prazer e que este está associado ao aprender.” (p. 48) Esta afirmação é validada por Jensen (2002), salientando este que “as experiências sensorio-motoras”, como as brincadeiras ou jogos, “são enviadas diretamente para os centros de prazer do cérebro.” (p. 133) O ato de brincar na vida das crianças é fulcral, para que cresçam de forma equilibrada e saudável.

Sexta-feira, 4 de novembro de 2011

No presente dia, dei as aulas que planifiquei para 1h15m, abordando a Área de Conhecimento do Mundo, o Domínio da Matemática, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita e ainda o jogo.

Comecei por explorar o Domínio do Conhecimento do Mundo, mais especificamente os continentes e os oceanos. Para isso apresentei às crianças um planisfério e questionei-as sobre os seus conhecimentos acerca do tema apresentado. Localizei no mapa, o nosso país, os continentes e os oceanos. Antes de iniciar a atividade prática, fiz uma revisão das informações mais importantes que tinha referido. A atividade consistia em colocar o nome dos continentes e oceanos num mapa. Para isso, cada criança tinha um mapa e um saquinho com palavras móveis. Ao mesmo tempo que as crianças faziam no seu lugar a mesma atividade, esta também era apresentada, no planisfério, no quadro com a ajuda de alguns alunos.

Relativamente, ao Domínio da Matemática explorei o 3.º e o 4.º Dom de Froebel através de situações problemáticas. As construções realizadas foram a mobília do quarto e o helicóptero. De seguida, distribuí uma proposta de trabalho inserida no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que consistia em escrever alguns ditongos para completar palavras e pintar, de acordo com um código de letras, uma imagem de um mapa-mundo. Enquanto as crianças realizavam esta proposta de trabalho, chamei dois grupos à lição de Cartilha, onde apresentei o primeiro valor da 17.ª lição, correspondente à letra /r/. Por fim, as crianças sentaram-se em roda, no chão da sala, e, com a forma dos continentes, realizaram alguns exercícios de lateralização.

Inferências | Fundamentação Teórica

Durante a aula tentei manter a disciplina mas, sobretudo, ajudei as crianças sempre que surgiram dificuldades. Rigolet (1997) salienta que “o educador deveria preocupar-se não só com a aquisição, pela criança, de regras de comportamento – as

“boas maneiras” – e do seu desenvolvimento linguístico oral, mas igualmente do seu desenvolvimento da linguagem escrita.” (p. 18) A mesma autora refere que “um desenvolvimento cognitivo harmonioso passa por um domínio progressivo das diversas áreas onde a actividade humana é manifestada.” (p. 18) Tentei motivar, ao máximo, as crianças que, inicialmente, estavam com algumas dúvidas na leitura.

Relativamente ao Domínio da Matemática, demonstrei ter organizado bem o tempo na realização das atividades e dei todas as orientações possíveis para que as crianças explorassem, de forma correta e agradável, todo o material que tinham em cima da mesa. De acordo com as Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar (2007), “o tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividades, em diferentes situações”, deste modo é necessário “prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças.” (p. 40)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007) sustentam ainda que “a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular, importa que o educador reflita sobre as potencialidades educativas que oferece” (p. 41), ou seja, o educador deve planejar esta organização e avaliar o modo como contribui para a educação das crianças, realizando os ajustamentos e correções necessárias. Devido à boa gestão do tempo, consegui realizar todas as atividades que tinha planeado.

2. 2.^a Secção

Esta secção respeita o momento de estágio efetuado no período de 7 de novembro de 2011 a 16 de dezembro de 2011. Este momento de estágio decorreu na sala referente às crianças na faixa etária dos 3 anos, dinamizada pela educadora cooperante P.

2.1 Caracterização da turma

Toda a informação deste grupo de crianças foi facultada pela educadora. O grupo referente à faixa etária dos 3 anos é constituído por vinte e nove crianças, das

quais dezasseis são do género feminino e treze são do género masculino, tendo a sua maioria tomado contacto, pela primeira vez, com o ambiente escolar ao ingressar este ano letivo na escola.

A nível cognitivo, o grupo revela um desenvolvimento e uma maturidade considerada adequada à faixa etária no entanto, algumas crianças revelam dificuldades ao nível da linguagem, sendo que uma delas beneficia de um acompanhamento acrescido, através da terapia da fala. As crianças brincam com brinquedos mecânicos, conseguem associar um objeto real com a imagem de um livro, dividem os objetos, segundo o formato e a cor, e fazem puzzles de três e quatro peças.

É também possível constatar que a lateralização e a motricidade fina não se encontram bem estruturadas nestas crianças, assim como a perceção das tarefas a desempenhar. No entanto, as crianças já conseguem desenhar linhas verticais, horizontais e circulares, com uma caneta ou lápis, voltam as páginas de um livro e pegam num lápis corretamente.

Para além das observações mencionadas anteriormente, existem ainda dificuldades na socialização e nas mudanças de rotinas, estas mais presentes numa das crianças.

As crianças deste grupo revelam pouca autonomia e grande dependência na concretização de diversas atividades rotineiras, tal como na ida à casa de banho, na hora da refeição, entre outras.

2.2 Caracterização do espaço

A sala referente à faixa etária dos 3 anos tem uma passagem para a outra sala da mesma faixa etária e acesso à casa de banho. Esta sala é bastante ampla e existem espaços permanentes para as crianças brincarem, pois nesta faixa etária as crianças possuem uma necessidade muito grande de brincar. As áreas que estão sempre definidas são: a área da cozinha, a área da fantasia e a área da leitura. Segundo Mendonça (1997), os cantinhos devem de ter objetos, tendo em conta “a experiência pessoal e social da criança e a realidade física e social que a rodeia.” (p. 63) Esta sala tem cinco mesas com a forma hexagonal e, em cada mesa, podem trabalhar, no máximo, seis crianças. As mesas e as cadeiras estão apropriadas à estatura das crianças, como se pode observar na figura 3.



Figura 3 – Sala do grupo dos 3 anos

Como refere Ferreira e Santos (1994), “a importância crescente atribuída à sala de aula enquanto cenário onde os comportamentos de ensino-aprendizagem têm lugar e, como tal, local por excelência de compreensão e aplicação dos fenómenos de aprendizagem, é recente.” (p. 36) Esta sala possui diversas entradas de luz natural, o que a torna bastante agradável. Todas as janelas têm cortinados e os estores são elétricos. Os móveis estão dispersos pela sala.

2.3 Horário

O horário deste grupo traduz a organização do tempo pedagógico em áreas diferenciadas de atividades.

Relativamente a este assunto, Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) referem que o “tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens (...).” (p. 72)

Assim sendo, o horário assume um papel de destaque na organização das experiências educativas das crianças, assegurando-lhes uma rotina para que concretizem diversas experiências.

No quadro 4 está representado o horário semanal deste grupo. Refiro ainda que este está sujeito a alterações, consoante as necessidades.

Quadro 4 – Horário referente à faixa etária dos 3 anos

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h	Acolhimento, canções de roda e higiene				
9:30h-10h	Act. Desenvol. verbal	Iniciação à matemática	Conhecimento do Mundo	Estimulação à leitura	Estimulação à leitura
10h-10:30h	Recreio	Desenho	Recreio	Informática/ Biblioteca	Iniciação à matemática
10:30h-11h	Grafismos	Recreio	Educação Física		Recreio
11h-11:30h	Estimulação à leitura	Trabalho de grupo	Educação Musical	Recreio	Educação Física
11:30h-12h	Desenho	Cantinhos	Grafismos	Iniciação à matemática	Recorte e colagem
12h	Almoço				
13h	Sesta				
15h-15:30h	Iniciação à matemática	Picotagem	Picotagem	Pintura	Modelagem/ barro
15:30h-16h	Recorte e Colagem	Pintura	Desenho	Desenho	Cantinhos
16h-16:30h	Cantinhos	Jogos	Cantinhos	Jogos	Jogos
16:30h	Lanche				
17h	Saída				

2.4 Rotinas

As rotinas (acolhimento, recreio, higiene e almoço) que referi na secção anterior, respeitante ao momento de estágio vivenciado na sala dos 5 anos, são as mesmas que ocorrem nesta, processando-se do mesmo modo, pelo que não se justifica voltar a referenciá-las.

Contudo, no presente grupo, ocorrem duas rotinas, que apenas se verificam nesta faixa etária, sendo estas, o acolhimento na sala de aula e a sesta.

- **Acolhimento na sala de aula**

O acolhimento na sala de aula acontece após a roda feita no salão. As duas turmas desta faixa etária reencontram-se na sala de aula de um grupo de crianças, onde se sentam no tapete e as educadoras iniciam um diálogo, colocando questões às crianças

sobre as suas experiências pessoais e principalmente sobre o que fizeram no fim de semana. Todas as crianças são envolvidas neste momento de comunicação e partilha.

As educadoras, ao acolherem as crianças num ambiente de tranquilidade, estabelecem uma comunicação meiga e atenciosa com estas. No que respeita este assunto, Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) afirmam:

Acolher é um tempo pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar, a transição. Acolher é criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando espaço para ser acolhido no próprio dizer, respeitado no sentir, estimulado a comunicar. (p. 73)

Este momento de acolhimento onde se verifica calma e bem-estar, em que cada criança escuta e é escutada deve prepará-la para enfrentar o dia.

- **Sesta**

As crianças, após almoçarem e antes de se dirigirem para a sala onde dormem a sesta, efetuam a higiene na casa de banho sob a orientação de um adulto.

O sono representa uma rotina fundamental para o bem-estar físico, psicológico e emocional da criança, pelo que deve estar sempre presente no seu quotidiano. Como refere Cordeiro (2010), a sesta “é um direito da criança, nesta idade.” (p. 373) Logo, na escola, representa um hábito diário “que tem de estabelecer-se através do treino quotidiano.” (Cordeiro, 2010, p. 289)

As salas são preparadas para este momento, pois as mesmas são escurecidas e cria-se um ambiente de silêncio e tranquilidade. As crianças deitam-se de forma autónoma; no entanto, algumas ainda recorrem à chucha ou a outro objeto para adormecer. Cordeiro (2010) designa estes objetos de “objetos de transição”, referindo que os mesmos são importantes no “momento de adormecer” (p. 374), pois criam o elo entre os pais e a escola, gerando nas crianças uma sensação de conforto e tranquilidade.

2.5 Relatos Diários

Segunda-feira, 7 de novembro de 2011

Neste dia, quando todas as crianças se organizaram em semicírculo no chão da sala, a educadora perguntou a cada um o que tinham feito durante o fim de semana. Quando todos partilharam as suas experiências, sentaram-se nas mesas de trabalho para realizar um grafismo e colorir com lápis de cor o desenho contido na mesma proposta

de trabalho. Após contar uma história, a educadora deu início à aula do Domínio da Matemática com o 1.º Dom de Froebel.

As cores lembradas foram o amarelo e encarnado e introduziu a cor laranja. Para isso, a educadora misturou, num prato, tinta amarela com tinta encarnada, para que os alunos visualizassem o resultado da mistura das duas cores. Já com as três bolas do material estruturado, 1.º Dom de Froebel, as crianças fizeram exercícios de lateralização com o auxílio da caixa do material, que se encontrava na vertical em cima de uma mesa. Para além de posicionarem as bolas de acordo com as indicações da educadora, as crianças tapavam os olhos, enquanto se colocavam as bolas noutras posições, para que estas as colocassem como inicialmente.

Como consolidação da cor aprendida, as crianças sentaram-se em círculo no chão da sala e passaram entre si uma laranja. Nesta atividade, as crianças fizeram a revisão de alguns sentidos já aprendidos, como o olfato, tato e visão e mencionaram as partes constituintes do corpo usados em cada um. Também exploraram a noção de rugoso, conversaram sobre as várias utilidades da laranja e referiram outros elementos da natureza com essa cor. Para finalizar, as crianças pintaram um desenho de gelatina com lápis de cera cor de laranja.

Após o almoço, as crianças prepararam-se para a sesta. Enquanto isso, a educadora cooperante conversou um pouco comigo e com a minha colega de estágio sobre o que já tinha sido desenvolvido com as crianças e o que poderemos fazer em futuras atividades.

Inferências | Fundamentação Teórica

O 1.º Dom de Froebel foi o material trabalhado pelas crianças nesta manhã. Este material estruturado é composto por seis pequenas bolas revestidas a lã. As seis bolas têm as seguintes cores: encarnado, laranja, amarelo, verde, azul e violeta. Estas bolas estão armazenadas numa pequena caixa de madeira, com a forma de um paralelepípedo.

Segundo Caldeira (2009), este material desenvolve nas crianças diversas capacidades e destrezas, sendo algumas delas a aprendizagem das cores, a estruturação espacial, a lateralização, o desenvolvimento verbal, jogos de memória, contagem, entre outras. (p. 243).

A estratégia de exploração do material e o jogo que foi feito – “Quim Visual” – provocou curiosidade e entusiasmo nas crianças. A partir deste jogo é desenvolvida a memorização e a orientação espacial. Segundo a mesma autora, “quando as crianças

destapam os olhos, pede-se a uma delas que identifique a diferença, fazendo-a relacionar espacialmente a troca.” (p. 225)

Terça-feira, 8 de novembro de 2011

Na parte da manhã, a educadora realizou uma atividade no Domínio da Matemática, distribuindo por cada mesa de trabalho o material estruturado, Blocos Lógicos. Começou por pedir às crianças que colocassem à sua frente a peça, com a forma geométrica já aprendida. Quando todos selecionaram um círculo, realizaram exercícios para trabalhar as diferentes cores, espessuras e tamanhos. Posteriormente, foram apresentadas as características da forma quadrangular, com a qual se realizaram conjuntos, recordando a noção de conjunto vazio e de conjunto singular. Como consolidação da figura geométrica apresentada às crianças, realizaram grafismos e preencheram um quadrado, colando pedaços de papel de lustro, das três cores já aprendidas – amarelo, encarnado e cor de laranja.

Após concluírem o trabalho, as crianças brincaram com alguns jogos na sala de aula e viram parte de um filme.

Seguidamente, foram almoçar e dormir a sesta.

Inferências | Fundamentação Teórica

Após a conclusão de todas atividades planeadas durante esta manhã, chegou o momento de descontração das crianças. Para tal, estas realizaram livremente alguns jogos. Os jogos consistem num dos tipos de experiências educativas, que devem ser proporcionadas às crianças desde tenra idade. Segundo Neto (1997), “o jogo é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância.” (p. 5) Como sustenta Sousa (2003a), a criança “tem necessidade de actividades lúdicas e, ao satisfazer estas necessidades satisfaz todas aquelas que são fundamentais ao desenvolvimento equilibrado de todo o seu ser.” (p. 165)

Sexta-feira, 11 de novembro de 2011

Neste dia, as alunas estagiárias das duas salas dos 3 anos (A e B) realizaram um teatro com fantoches. Após esta atividade, as crianças trabalharam com o material estruturado Cuisenaire, fazendo escadas por cores até à peça verde clara. Todas as

peças, que acrescentassem, tinham de ser medidas utilizando a peça branca, que corresponde à peça padrão. A educadora explorou diversos conceitos com este material, tais como: cores, tamanhos, valores das peças e a noção de espaço.

Posteriormente, a educadora apresentou a lenda de S. Martinho, através da qual as crianças tomaram conhecimento sobre a origem da festividade em questão.

Durante a manhã, as crianças ainda realizaram alguns jogos de roda e cantaram. De seguida, foram para a aula de ginástica, onde exploraram livremente o material que lhes foi disponibilizado, as bolas. Quando chegaram à sala, viram um filme e ouviram uma história.

Inferências | Fundamentação Teórica

A educadora, ao recorrer a um material estruturado, o Cuisenaire, possibilitou às crianças descobrir, por meio da observação e manipulação, os números e as relações. Dienes (citado por Nabais, s.d.) afirma que “é necessário construir a matemática concretamente, com materiais concretos e reais.” (p. 3)

Os materiais manipuláveis são instrumentos de aprendizagem, que permitem a consolidação de bases matemáticas. De acordo com Caldeira (2009a), “o princípio básico referente ao uso dos materiais, consiste em manipular objectos e extrair princípios matemáticos.” (p. 15) É a partir da manipulação repetida e, enquadrada em diferentes estratégias, que as crianças vão integrando os princípios matemáticos, construindo, deste modo, o que Nabais (s.d.) designa de “edifícios matemáticos.” (p. 6)

Como referem Damas *et al.*, (2010), o “prazer de fazer”, resultante da ação sobre os materiais, “leva os alunos a envolverem-se na sua própria aprendizagem.” (p. 7) É a partir destas descobertas, oriundas da procura, do entusiasmo, da reflexão e da discussão, que os alicerces matemáticos se vão construindo.

Segunda-feira, 14 de novembro de 2011

Este dia destacou-se com a minha aula surpresa, avaliada pela Educadora Cooperante e por uma Professora Supervisora da Prática de Ensino Supervisionada, tendo-me sido solicitado que contasse uma história. Comecei por sentar as crianças em forma de “U” e iniciei a história. Ao longo desta, as crianças foram participando, fazendo gestos, respondendo a pequenas perguntas e partilhando algumas experiências

personais. Quando terminei, pedi que as crianças formassem uma roda e cantassem uma canção.

Seguidamente, a educadora solicitou que as crianças continuassem em roda, onde conversaram sobre alguns hábitos de higiene do corpo.

Após a conclusão de todas as aulas surpresa, dirigi-me para a reunião com as professoras Supervisoras da Prática de Ensino Supervisionada, onde os aspetos positivos e os aspetos a melhorar das atividades de todas as alunas estagiárias foram apresentadas.

Inferências | Fundamentação Teórica

As reuniões com as professoras Supervisoras da Prática de Ensino Supervisionada são benéficas para o decorrer do meu percurso de estagiária, sendo imprescindível compreender todos os aspetos positivos, negativos e a melhorar.

Como referem Alarcão e Tavares (citado por Costa, 2007), a Supervisão Pedagógica é “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (p. 9)

É ainda de referir que as reuniões servem para sermos capazes de nos avaliar, depois de uma aula dada, pois temos consciência daquilo que podemos ou não fazer e como melhorar. Segundo Alves (2002), o estágio e a avaliação servem para “orientar o aluno no sentido do desenvolvimento de processos que contribuam para um papel mais activo e autónomo na avaliação da sua aprendizagem.” (p. 139)

Terça-feira, 15 de novembro de 2011

Nesta manhã, as crianças começaram por trabalhar um material estruturado, o 3.º Dom de Froebel. Através de uma história contada pela educadora, as crianças relembaram duas construções já aprendidas, o muro baixo e o muro alto, como se pode observar na figura 4, e aprenderam duas novas construções, o comboio e a cama.



Figura 4 – Representação da construção do muro alto

Quando terminaram, arrumaram o material devidamente, foram para o espaço de grande grupo, onde fizeram uma roda e cantaram algumas canções. De seguida, a educadora leu uma história.

Ainda no mesmo espaço, a educadora fez uma roda com as crianças e abordou dois temas de Conhecimento do Mundo, as estações do ano, o dia e a noite. Esta dialogou com os alunos, de modo a que todos entendessem o que estava a ser abordado. Explicou ainda os movimentos do Planeta Terra, fazendo a sua demonstração com a participação dos alunos e mostrando um globo.

Posteriormente, antes de verem um pouco de televisão, os alunos sentaram-se nas mesas de trabalho, onde realizaram um harmónio simples para colar numa folha, para fazer de corpo de uma lagarta.

Inferências | Fundamentação Teórica

Nesta manhã, foi notório o interesse que as crianças tiveram pelo tema que a educadora lecionou sobre a área de Conhecimento do Mundo. Neste modo, é de salientar que é imprescindível a educação em ciências, nos primeiros anos de vida das crianças, para que estas se familiarizem com os temas que serão abordados. Como refere Martins *et al.* (2009), uma das razões a favor da Educação em Ciências desde os primeiros anos de escolaridade, é o facto de “ser uma via para a construção de uma imagem positiva e reflectida acerca da Ciência (as imagens constroem-se desde cedo e a sua mudança não é fácil).” (p. 17)

No entanto, existem diversas finalidades da Educação em Ciências que, nesta idade, também são relevantes. Como salientam Martins *et al.* (2009), é fulcral “desenvolver capacidades de pensamento ligadas à resolução de problemas, aos processos científicos, à tomada de decisão e de posições baseadas em argumentos

racionais sobre questões sócio-científicas.” (p. 19) O mesmo autor enfatiza que “promover a construção de conhecimentos científicos e tecnológicos que resultem úteis e funcionais em diferentes contextos do quotidiano” (p. 19) também é uma finalidade importante.

Sexta-feira, 18 de novembro de 2011

Esta manhã, foi novamente destacada com a presença das Professoras Supervisoras da Prática de Ensino Supervisionada, para avaliarem algumas alunas estagiárias. Comecei por assistir à aula surpresa na outra sala da mesma faixa etária. A professora solicitou à minha colega que contasse uma história com o auxílio de alguns fantoches e a história escolhida foi a da Branca de Neve e os sete anões. A aula foi decorrendo com a participação das crianças e, no fim, realizaram algumas atividades.

Posteriormente assisti a outras duas aulas do Bibe Encarnado no salão. A uma colega foi solicitado que contasse uma história de um livro de grandes dimensões e de um fantoche de dedo; à outra foi pedido que explorasse um material não estruturado, as palhinhas. As crianças realizaram contagens e situações problemáticas, através deste material e com o auxílio de instrumentos musicais.

Para terminar a manhã, realizou-se a reunião com as alunas estagiárias e as Professoras Supervisoras da Prática de Ensino Supervisionada em que novamente os aspetos positivos foram debatidos, assim como as dimensões de melhoria em aspetos menos conseguidos.

Inferências | Fundamentação Teórica

Na aula surpresa da minha colega foi-lhe proposto que contasse a história da Branca de Neve e os Sete Anões, animando-a com fantoches. Compreendo que a finalidade destas aulas é perceber como reagimos perante uma situação inesperada, mas o facto de contar uma história exige tempo e dedicação, para que esta seja contada de forma correta e que a informação chegue à criança sem ser danificada. Segundo Veloso e Riscado (2002):

Ouvir ler e ler requerem tempo, paciência e amor. E, porque só se ama aquilo que se conhece bem, compete-nos a nós conhecer bem a Literatura Infantil para a poder fazer chegar, em todas as suas virtualidades, à criança, sem a instrumentalizarmos e sem a deteriorarmos. (p. 29)

Segunda-feira, 21 de novembro de 2011

Mais uma manhã em que as Professoras Supervisoras da Prática de Ensino Supervisionada apareceram na escola, para surpreender algumas colegas. Hoje foi a vez da minha colega de estágio ser surpreendida. Uma das professoras pediu que ela contasse uma história com o auxílio de fantoches, que estavam dentro de uma caixa. A minha colega começou por sentar as crianças em roda e, à medida que contava a história, solicitava que estas imitassem algumas expressões, gestos, dando sempre ênfase e magia à caixa que estava no centro da roda. Ao terminar, foram as crianças que deram um fim à história. De seguida, as crianças sentaram-se nas mesas de trabalho e trabalharam com o material estruturado, Blocos Lógicos.

Com este material, a educadora relembrou as figuras geométricas já aprendidas, o círculo e o quadrado e, através de linhas de fronteira, as crianças realizaram vários conjuntos, onde as mesmas figuras eram os elementos. Para finalizar, a educadora apresentou outra figura geométrica, o retângulo. No entanto, não disse logo o nome desta figura geométrica, questionando primeiro as crianças sobre o nome dos objetos do seu quotidiano que tinham aquela forma. Por fim, disse o nome e explicou que os lados são iguais dois a dois.

Após as aulas-surpresa, dirigi-me para a reunião com as outras alunas estagiárias presentes, as Professoras Supervisoras da Prática de Ensino Supervisionada e as educadoras e professoras cooperantes.

Inferências | Fundamentação Teórica

A minha colega de estágio começou por adotar uma estratégia adequada para concentrar a atenção das crianças, tendo-as envolvido numa atmosfera de magia, propiciada pela história e pelos fantoches. A utilização destas estratégias, segundo Font (2007), “são sempre conscientes e intencionais, orientadas para um objetivo relacionado com a aprendizagem.” (p. 32) A minha colega conseguiu que as crianças estivessem sempre motivadas e com vontade de participar. Logo, de acordo com o mesmo autor “a estratégia é considerada como guia das acções a realizar.” (p. 32)

Posteriormente à aula da minha colega, observei as crianças a trabalharem com material estruturado, Blocos Lógicos. Este material proporciona o desenvolvimento do raciocínio lógico por meio de atividades de comparação, correspondência e classificação. Para Moreira e Oliveira (2005), a manipulação dos blocos lógicos pode auxiliar as crianças “no desenvolvimento das capacidades de discriminação e memória

visual e constância perceptual.” Esta manipulação possibilita também “que as crianças avancem do reconhecimento das formas para a percepção das suas propriedades (...) progredindo assim na aprendizagem da geometria.” (p. 99)

Durante o decorrer da aula, a educadora foi sempre questionando as crianças sobre as figuras geométricas já aprendidas e introduziu uma nova, perguntando que objectos do quotidiano conheciam com aquela forma. Simons (citado por Caldeira, 2009a) refere que os blocos lógicos “são um instrumento muito rico para aqueles que desejam mediar o desenvolvimento do sujeito e estão em busca de estratégias que lhes permitam o seu enriquecimento.” (p. 364)

Terça-feira, 22 de novembro de 2011

A manhã começou com a educadora a sentar as crianças em roda, solicitando que cada uma dissesse o sentimento que estava a sentir naquele momento. Para tal, a educadora desenhou algumas situações faciais, características de cada sentimento, e leu uma história sobre a felicidade.

Seguidamente, a educadora distribuiu uma proposta de trabalho relativa ao Domínio da Matemática, que consistia em pintar com lápis de cera o algarismo três. Após a conclusão desta atividade, a educadora solicitou-me que desse uma aula surpresa, explorando um livro de adivinhas sobre os animais. Quando terminei, as crianças brincaram livremente com brinquedos da sala.

Posteriormente, a educadora continuou a manhã, explorando novamente o Domínio da Matemática, trabalhando as contagens, adições e subtrações através de situações problemáticas. Deste modo, espalhou pelo chão da zona de grande grupo da sala algarismos e imagens de flores. A pedido da educadora, uma criança levantava-se e juntava o número de flores indicado pela mesma. Após essas flores estarem afixadas num placard, à vista de todos, outra criança procurava o número que representava aquela quantidade e, assim sucessivamente, com diversas crianças.

Inferências | Fundamentação Teórica

A aula surpresa que lecionei não correu como o previsto, pois a exploração que fiz do livro não foi a mais correta. Deveria ter explorado mais as imagens e o conteúdo que este tinha. A leitura de histórias não deve servir para cumprir uma rotina, que se revela repetitiva e pouco rica. Esta deve ser uma atividade agradável, que induza as

crianças à reflexão e à partilha. De acordo com Mata (2008), durante esta atividade deveria ter que “aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas” (p. 80)

Relativamente à estratégia que a educadora utilizou para trabalhar as contagens através de situações problemáticas, achei que esta foi bastante lúdica e que as crianças se integraram nela. Segundo Font (2007), o professor deverá ajudar o aluno a alcançar uma compreensão básica do que está a ser discutido na aula e assegurar-se de que a sua percepção do contexto educativo é partilhada por ele, pois só assim o poderá ajudar a progredir no sentido da compreensão e aquisição do conteúdo curricular que é o objectivo da aprendizagem.” (p. 103) A educadora primou pela interação comunicativa que estabeleceu com as crianças. No reforço desta conceção, Mendes e Delgado (2008) afirmam que “o educador deve colocar questões que ajudem as crianças a verbalizar e a explicar o que fazem e o que observam.” (p. 13)

Sexta-feira, 25 de novembro de 2011

Neste dia, o dia de atividades começou com as crianças dos dois grupos a reunirem-se numa sala, para ouvirem uma história e dramatizá-la do livro *Todos no Sofá* de Luísa Ducla Soares. Esta atividade foi organizada pelas alunas estagiárias dos dois grupos desta faixa etária. À medida que íamos contando a história, as crianças representavam-na.

De seguida, as crianças sentaram-se nas mesas de trabalho e exploraram o material estruturado Cuisenaire. Ao manusear este material, utilizaram apenas as três primeiras peças e, com elas, realizaram exercícios onde tinham de associar a sua cor ao seu valor, explorando ainda os conceitos de baixo/alto e de entre/no meio.

Antes de irem para a aula de Educação Física, as crianças recortaram, de revistas de Natal, algumas imagens de presentes que gostariam de receber e colaram numa árvore de Natal, que já tinham desenhado anteriormente numa folha.

Inferências | Fundamentação Teórica

Logo pela manhã, as crianças ficaram bastante entusiasmadas pelo facto de participarem numa dramatização de uma história. Algumas crianças dramatizaram-na, outras não. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997),

“a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o (s) outro(s)” (p. 59). Segundo a mesma fonte:

também decorre da intervenção do educador a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de acções, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal. (p. 60)

Durante o manuseamento com as tesouras, foi notório que as crianças demonstraram alguma dificuldade. No entanto, eu e a minha colega ajudámos sempre que necessário e não insistimos pois, segundo Blanchard (1976), é necessário que “(...) tenhamos paciência e não insistamos inoportunamente.” (p. 8) O mesmo autor salienta que “não se ensina a recortar, tal como não se ensina a andar. É uma coisa que surge espontaneamente.” (p. 7) Por mais que a nossa vontade seja em exigir que peguem bem na tesoura e que recortem bem, o mesmo autor refere que “não podemos pensar em lhes exigir o mesmo que as crianças mais crescidas: fazer rodar o papel em torno da tesoura, ou seja, segurar ao mesmo tempo o papel e a tesoura, orientar o recorte e o gesto.” (p. 10)

Segunda-feira, 28 de novembro de 2011

A primeira atividade da manhã consistiu nas crianças a realizarem uma ficha de grafismos sobre os transportes e respetivos percursos. Enquanto isto, a minha colega de estágio foi surpreendida pela educadora, que lhe pediu que preparasse uma história. Quando iniciou, sentou as crianças em semicírculo e explorou a capa do livro, que tinha como título De repente. À medida que lia a história, as crianças iam participando e ela ia explicando alguns conceitos difíceis que surgiam.

Depois do recreio, a educadora apresentou uma proposta de trabalho que continha quatro imagens. Dessas quatro imagens, as crianças tinham de colorir as duas mais pequenas.

Inferências | Fundamentação Teórica

A minha colega, ao ser surpreendida, conseguiu proporcionar às crianças um momento de incentivo, envolvendo a leitura da história com o entusiasmo das crianças.

Conforme as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) indicam, o incentivo à literacia na Educação Pré-Escolar deve ser feito no sentido de

interpretação e tratamento da informação, que sugere uma “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente.” (p. 66)

A colega teve um discurso cuidado e alertou sempre as crianças para as palavras difíceis, que iam aparecendo ao longo da história. Ela explorou bem a história, conseguindo cativar o interesse das crianças. Segundo Mata (2008), a história deve ser cuidadosamente escolhida, assim como a adequação do discurso às particularidades das crianças. As histórias não devem ser exploradas do mesmo modo, deve ter-se em conta que nem todas as histórias apresentam as mesmas características e interesse para as crianças. (p. 80)

Terça-feira, 29 de novembro de 2011

A planificação desta manhã compreendeu a exploração do material estruturado, 3.º Dom de Froebel. Nesta aula, a educadora teve como principais objetivos avaliar a disciplina, o cumprimento de regras e perceber se as crianças tinham memorizado algumas construções. Para tal, foram realizados exercícios de lateralização e, só depois, as construções do muro baixo, do muro alto e do comboio. Estas construções estiveram sempre inseridas em situações problemáticas.

Posteriormente, as crianças ouviram a educadora contar uma história e resolveram uma proposta de trabalho, que consistia em pintar a imagem que estava no meio, ou seja, entre duas imagens. De seguida, brincaram livremente com os legos. Quando os arrumaram, as crianças realizaram enfiamentos e a educadora ia chamando, um a um, para fazer uma pequena avaliação sobre a distinção entre algarismos e letras.

Inferências | Fundamentação Teórica

No espaço de grande grupo, as crianças ouviram a educadora a contar uma história e brincaram livremente com legos. Todas estas atividades são essenciais para que o grupo de crianças se envolva. Tal como considera Zabalza (1998b), é importante a existência de um espaço onde possam ser realizadas tarefas que envolvam todo o grupo. (p. 50)

Durante a realização da avaliação que a educadora fez às crianças, esta foi questionando-as sobre a lateralização e a distinção entre algarismos e letras. Segundo

Arends (2008), “a avaliação é o processo de fazer juízos ou decidir sobre o mérito de uma determinada abordagem ou de um trabalho de um aluno”. (p. 211)

Sexta-feira, 2 de dezembro de 2011

Devido à reorganização da escola, em função do feriado, só estava uma educadora com os dois grupos de crianças. Nesta manhã as crianças pintaram um desenho, picotaram uma flor e colaram-na no desenho que tinham pintado. Também brincaram livremente no recreio e na sala e viram um filme até à hora de almoço.

Inferências | Fundamentação Teórica

As atividades de Expressão Plástica que envolvem a pintura de um desenho são relevantes no processo de aprendizagem das crianças, possuindo mesmo uma especial importância para o bem-estar destas. O desenho infantil tem de ser proporcionado às crianças desde cedo. Como salienta Campos (1998), “o desenho infantil (...) é considerado como a expressão do modo como a criança percebe e compreende o mundo.” (p. 14) Goodnow (s. d.) refere ainda que o desenho infantil “possui encanto, novidade, simplicidade, jovialidade e uma apresentação fresca que é fonte do prazer puro.” (p. 10)

Este dia foi essencialmente destinado a atividades mais livres.

Segunda-feira, 5 de dezembro de 2011

O plano deste dia incidiu sobre a manhã de aulas que dei às crianças, cujo tema geral foi sobre o dia e a noite. Iniciei com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, lendo a história *Boa noite pequeninos*. Sentei as crianças em semicírculo. À medida que lia a história, ia solicitando a participação delas, nomeadamente para realizarem algumas contagens e falar sobre a alimentação de alguns animais que apareciam. Seguidamente, elaborei com a participação delas, um placard onde estava representado o dia, a noite e alguns animais e fenómenos a eles associados.

Ao terminar, iniciei a Área de Conhecimento do Mundo, na qual expliquei o movimento de rotação e de translação do planeta Terra, através da intervenção das crianças. Para tal, sentei as crianças em círculo e cada uma tinha uma máscara, ou de

planeta Terra ou de Sol e, dois a dois, iam ao centro da roda representar os seus movimentos, como se pode observar na figura 5.



Figura 5 – Representação dos movimentos de translação e de rotação

No Domínio da Matemática, as crianças realizaram algumas situações problemáticas com o apoio de palhinhas e algarismos móveis. Para resolverem as situações problemáticas apresentadas, as crianças tinham de colocar à frente das palhinhas que tinham o algarismo móvel correspondente.

Inferências | Fundamentação Teórica

Durante a leitura da história, ia solicitando a participação das crianças, que ficavam bastante empolgadas e vibraram com o visionamento das imagens do livro, pois estas eram bastante apelativas. Segundo Calado (1994), “a imagem tem potencialidades pedagógicas (...) e deve ser encarada em todo o seu potencial de estruturação de pensamento.” (p. 72) O mesmo autor enfatiza que as imagens “pelo valor de concretização que possuem podem revelar-se muito úteis para promover o raciocínio infantil, mais apto a exercitar-se sobre os dados da percepção e da experiência.” (p. 77)

As crianças adoraram a atividade da Área de Conhecimento do Mundo, pois estiveram em contato visual e corporal com os colegas. Ferreira e Santos (1994) referem que a disposição em círculo propicia um maior contacto visual e corporal entre os alunos, resultando num maior número de interações entre si. (p. 44)

No Domínio da Matemática, as crianças ficaram fascinadas com o material manipulativo que tinham diante delas, porque não tinham tido contato com ele. Como referem Spoked e Saracho (1998), “as actividades de matemática (...) devem incluir muitas experiências práticas com materiais de manipulação. Assim muitos materiais

oferecidos para as crianças na brincadeira manipulativa podem ensinar conceitos matemáticos.” (p. 224)

Terça-feira, 6 de dezembro de 2011

Durante esta manhã foi a minha colega de estágio que dirigiu as atividades. Começou, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, por ler e explorar com as crianças o livro *A noite de Natal*, de Christina Butler. Sentou as crianças em roda e colocou no seu centro uma caixa com vários elementos da natureza nela referidos. Ao longo da leitura, as crianças iam tirando da caixa o que era falado, como por exemplo, azevinho, pinhas, pinhões, nozes, bolotas.

Seguidamente, a colega cantou canções de Natal com as crianças e iniciou a Área de Conhecimento do Mundo, onde conversou e explicou o conceito de Natal. Organizou um presépio, abordou os hábitos alimentares da época natalícia, entre outros.

Relativamente ao Domínio da Matemática, a Rita explorou o material estruturado, 3.º Dom de Froebel, com o auxílio de imagens móveis, envolvendo as construções do muro baixo e do muro alto, numa história sobre o Natal. Para resolverem as situações problemáticas apresentadas, as crianças tinham de utilizar as imagens, que eram uns pinheiros, organizando-as junto à construção.

Inferências | Fundamentação Teórica

Tanto no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita como na Área de Conhecimento do Mundo, a minha colega conseguiu cativar a emoção das crianças. Era visível como estas estavam atentas e entusiasmadas com tudo o que ouviam, viam e tocavam. É fulcral educar a emoção das crianças, cabendo ao educador o papel de as auxiliar a nomear e a verbalizar o que sentem e de as ensinar a gerir essas emoções. Como enfatiza Cury (2009), educar a emoção é:

estimular o aluno a pensar antes de reagir, a não ter medo do medo, a ser líder de si mesmo, autor da sua história, a saber filtrar os estímulos stressantes e a trabalhar não apenas com factos lógicos e problemas concretos, mas também com as contradições da vida. (p. 68)

Na Área de Matemática, a minha colega, ao expor as situações problemáticas, fez com que as crianças trabalhassem as contagens com os pinheiros de uma forma lúdica. Baraody e Wilkins (1991, citados por Caldeira, 2009) caracterizam as

competências de contagem como sendo “a base do desenvolvimento do número e das competências e destrezas aritméticas.” (p. 334)

Sexta-feira, 9 de dezembro de 2011

Devido à reorganização da escola relativamente ao feriado, só se encontrava uma educadora cooperante com os dois grupos de crianças. Nesta manhã as crianças começaram por ouvir a história *O Rato Renato* não quer ir à escola e conversaram um pouco sobre ela.

Após terminarem a conversa, foram para as mesas e realizaram um grafismo relacionado com figuras geométricas e coloriram o respetivo desenho.

Algumas crianças terminaram uma proposta de trabalho que tinham em atraso e todas brincaram livremente na sala. Antes do almoço, estiveram a ensaiar para a festa de Natal e viram um filme.

Inferências | Fundamentação Teórica

Os momentos de leitura são sempre relevantes e até imprescindíveis nesta faixa etária. No entanto, o educador tem também um papel importante, pois tem de ter a capacidade de escutar a criança sempre que esta coloca alguma questão ou, simplesmente, diz o que sente ao ouvir a história. Segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (1997):

a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. (pp. 66-67)

Segunda-feira, 12 de dezembro de 2011

Este dia de estágio iniciou-se com a leitura de uma história relacionada com o Natal. Terminada esta atividade, as crianças conversaram com a educadora sobre alguns aspetos nela referidos e dirigiram-se para o ginásio da escola. Aí, as educadoras dos dois grupos de crianças prepararam o espaço, explicaram às minhas colegas de estágio e a mim em que consistia a festa de Natal, distribuíram tarefas por cada uma de nós e seguimos para os ensaios.

Durante os preparativos, cada estagiária ensaiou com um grupo de crianças o que iria ser representado na festa de Natal. Quando estas terminaram, dirigiram-se para o recreio. Enquanto as crianças brincavam livremente, as minhas colegas e eu demos continuação à confeção dos adereços necessários para a festa.

Inferências | Fundamentação Teórica

Durante estes dias, as crianças têm dedicado muito do seu tempo aos ensaios para a festa de Natal. Nesta, irão apresentar vários anúncios de televisão com danças coreografadas pelas educadoras, com movimentos adequados à faixa etária das crianças. No decorrer dos ensaios, é bastante interessante observar o modo como as crianças dançam e a criatividade com que se mexem, revelando assim muito da sua personalidade. Como refere Sousa (2003), “através da dança criativa, a criança pode vivenciar todas as situações imaginárias que deseja, do passado, do presente do futuro, num faz-de-conta de movimento com características estético-expressivos que só tem como limites a sua criatividade.” (p. 114)

Terça-feira, 13 de dezembro de 2011

Nesta manhã, as crianças, quando chegaram à sala, tiveram a oportunidade de brincar livremente com os seus brinquedos antes de iniciarem as atividades preparadas. A primeira consistia em pintar a imagem do Bolo-Rei que se apresentava no cimo da folha, com o auxílio dos lápis de cor. Posteriormente, foi distribuído por cada criança o material necessário para a realização de enfiamentos.

De seguida, foram distribuídos livros para que cada criança os explorasse. Enquanto isto, eu e a minha colega preparávamos os adereços para a festa de Natal.

Inferências | Fundamentação Teórica

Ao brincar livremente, as crianças acedem ao mundo do faz de conta, sendo conduzidas pelas asas do sonho e da imaginação. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), “brincar é uma forma de entrar noutros mundos: de objetos, de pessoas, das ações que os objetos e pessoas em interação permitem.” (p. 49)

A brincadeira consiste numa linguagem natural das crianças, sendo determinante a sua interação no quotidiano das mesmas, para que estas se possam expressar e vivenciar outras realidades. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) defendem que “a

área do “faz-de-conta” precisa de assumir a urgência do brincar e permitir às crianças que os objetos e as situações sejam ocasiões de elas criarem realidades.” (p. 48) Todas estas vivências, proporcionadas pelo ato de brincar, provocam nas crianças sentimentos de prazer.

Nesta idade, as crianças, ao manusearem os livros, estimulam a sua destreza manual, contribuindo para o aperfeiçoamento da competência motora fina. Segundo Carvalho (2000), “a coordenação motora geral e a destreza fina são componentes essenciais que devem ser contempladas (e aperfeiçoadas) no ensino pré-escolar.” (p. 2) Além de estimularem a sua destreza manual, também proporciona a estimulação do ato de ler. Segundo Magalhães (2008), o contacto com os livros e com o ato de ler proporcionará “uma mais harmoniosa e facilitada entrada no mundo da alfabetização e da sequente entrada nos domínios da leitura.” (p. 63)

Sexta-feira, 16 de dezembro de 2011

Esta manhã de estágio iniciou-se mais cedo do que o habitual visto que era o dia da festa de Natal das crianças. Antes de estas chegarem foi necessário transportar para o ginásio todos os adereços necessários, pois aí ia decorrer a festa. Após a preparação, chegou o momento de acolher as crianças e de as preparar.

Os dois grupos de crianças iniciaram a festa com algumas canções. Na abertura, cantaram o hino nacional, o hino da escola e, posteriormente, algumas canções relacionadas com a época festiva em causa. Seguidamente, algumas recitaram uma pequena poesia, enquanto o primeiro grupo de crianças se preparava para representar o que lhes havia sido destinado.

Quando a festa das crianças desta faixa etária terminou, estas dirigiram-se para a sala de aula, com os respetivos familiares, para lancharem e para a educadora transmitir as informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens de cada uma.

Inferências | Fundamentação Teórica

No tocante à festa de Natal, salienta-se que esta proporciona um momento de plena interação, de partilha de experiências prazerosas, de convívio e de cumplicidade, que contribui para o processo de construção social da criança e para o reconhecimento e apreciação dos aspetos culturais. Segundo Estanqueiro (2010), a escola “mais do que um espaço físico, é um espaço relacional.” (p. 76) Como enfatiza Sarmiento (2009), a

escola “deve assumir-se como o contexto social que é, com a vida real que aí existe, marcada pelas interações sociais que a dinamizam.” (p. 49) Assim sendo, momentos de interação e de partilha de experiências reforçam a motivação e promovem também a aprendizagem.

Este dia é um dia de extrema agitação e até de socialização para as crianças. Segundo Aguera (2008), “as festas e celebrações constituem actos extra, nos quais os mais pequenos participam e que são uma prática entusiasmante e psicopedagógica de grande valor para promover a socialização, a autoestima, a colaboração e a integração das crianças.” (p. 73) Foi interessante ver o entusiasmo das crianças, bem como dos pais.

3. 3.^a Secção

Esta secção respeita o momento de estágio efetuado no período de 2 de janeiro de 2012 a 10 de fevereiro de 2012. Este momento de estágio decorreu na sala referente às crianças na faixa etária dos 4 anos, dinamizada pela educadora cooperante A.

3.1 Caracterização da turma

A informação da caracterização da turma foi apresentada pela educadora. O grupo de crianças é composto por vinte e oito crianças, doze do género feminino e dezasseis do género masculino.

Neste grupo entraram, pela primeira vez, duas meninas para a escola.

Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica da escola e demonstra alguma motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

Após a análise interpretativa da ficha de diagnóstico (realizada no final de setembro), a educadora verificou que existem algumas dificuldades a nível das aprendizagens, relevantes em dois alunos. No entanto, as maiores dificuldades do grupo surgem ao nível da motricidade fina, da resolução de problemas (cálculo) e da linguagem verbal.

3.2 Caracterização do espaço

A sala deste grupo de crianças (figura 6) está localizada no salão. O salão é um local de grandes dimensões e está repartido em três áreas. Uma das áreas consiste numa zona ampla, onde se realizam as atividades de grande grupo, assim como o acolhimento matinal de todas as crianças que frequentam a escola. As outras duas áreas estão divididas por um biombo, pertencendo uma a cada grupo de crianças. Este biombo serve de separador, de quadro e ainda de palco, onde as crianças podem realizar dramatizações com fantoches.

Existe ainda um espaço, a um canto, onde se encontram livros e almofadas e, noutro canto, estão expostos alguns brinquedos. Numa das paredes existe um quadro de cortiça, onde são afixados os trabalhos das crianças, e noutras paredes existem placards decorativos de ambos os bibes. Encostados às paredes do salão estão vários armários onde estão guardados os materiais de escrita, de pintura, de colagem e de recorte. Como afirmam Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), a organização do espaço com os respetivos materiais visíveis e acessíveis, propicia à criança um “quotidiano ordenado”, em que a mesma pode ser “autónoma e cooperativa.” (p. 12)



Figura 6 – Sala do grupo dos 4 anos

3.3 Horário

No quadro 5 está representado o horário semanal deste grupo. Refiro ainda que este está sujeito a alterações, consoante as necessidades.

Quadro 5 – Horário referente à faixa etária dos 4 anos

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h	Acolhimento, canções de roda e higiene				
9:30h-10h	Estimulação à leitura	Iniciação à matemática	Estimulação à leitura	Estimulação à leitura	Iniciação à matemática
10h-10:30h		Educação Física	Educação Musical	Iniciação à matemática	Conhecimento do Mundo
10:30h-11h	Recreio	Recreio		Recreio	Recreio
11h-11:30h	Informática/ Biblioteca	Conhecimento do Mundo	Recreio	Conhecimento do Mundo	Estimulação à leitura
11:30h-12h			Iniciação à matemática	Educação Física	
12h	Almoço e recreio				
14:30h-15:30h	Desenho/ Corte/ Colagem	Modelagem/ Dobragens	Dramatização/ Fantoches	Pintura/ Desenho	Expressão Plástica
15:30h-16h	Trabalho de grupo	Estimulação à leitura	Desenho livre	Modelagem/ Dobragens	Assembleia de alunos
16h-16:30h	Jogos livres de desenvolvimento da motricidade global				
16:30h	Lanche				
17h	Saída				

3.4 Rotinas

Na 1.ª secção deste relatório de estágio profissional debrucei-me sobre a pertinência das rotinas no desenvolvimento das crianças e também as relatei, inferi e fundamentei teoricamente. As rotinas observadas neste grupo de crianças são iguais às anteriores, pelo que não se justifica voltar a expô-las. Não querendo deixar de voltar a frisar a sua importância pedagógica.

3.5 Relatos Diários

Segunda-feira, 2 de janeiro de 2012

Devido à reorganização da escola relativamente à interrupção letiva das férias de Natal, só estava uma educadora de cada turma na escola. Todas as crianças que frequentam a escola se reuniram no salão, onde visualizaram um filme. Como estavam

poucas crianças dos dois bibes, a educadora solicitou que se sentassem nas mesas de trabalho para realizarem um desenho livre.

Após o recreio, realizaram algumas contagens, com o auxílio de tampas de plástico, para que a educadora realizasse a avaliação referente a esse parâmetro.

Antes do almoço as crianças brincaram com plasticina e com brinquedos que trouxeram de casa.

Inferências | Fundamentação Teórica

As atividades de Expressão Plástica, que envolvem a pintura livre, possuem especial relevância para o bem-estar das crianças. Como refere Sousa (2003b), “a expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades.” (p. 160) No seguimento desta linha de pensamento, Goodnow (s. d.) salienta que “os desenhos infantis são como indicativos dos aspectos gerais do desenvolvimento e habilidade. Os desenhos podem-nos dar informação, não só sobre as crianças, mas também sobre a natureza do pensamento e na resolução de problemas entre crianças e adultos.” (p. 11)

As crianças, ao realizarem contagens com materiais manipuláveis, vão criando a curiosidade por aprender. Como sustenta Caldeira (2009), as crianças têm de efetuar muitas operações de soma, mas podem fazê-lo de uma forma diversificada, lúdica, utilizando vários materiais manipuláveis, em que, de forma agradável vão interiorizando para aplicar o conceito. (p. 9) Assim, com as tampas de plástico, as crianças vão tomando contato com as contagens.

Terça-feira, 3 de janeiro de 2012

Nesta manhã de estágio já estavam todos os alunos e a educadora iniciou uma conversa com as crianças sobre o presente favorito que cada um tinha recebido no Natal.

Após a conversa, foram para a aula Educação Física, onde realizaram exercícios com bancos, arcos e colchões.

Ao nível do Domínio da Matemática, a educadora explorou o 4.º Dom de Froebel. Para tal, escolheu um chefe de cada mesa para ir buscá-lo e colocá-lo em cima das mesmas, de forma correta. A educadora questionou as crianças sobre as regras a

aplicar durante a utilização do mesmo, bem como se a caixa é opaca ou transparente e qual o sólido geométrico que representa.

Com este material, as crianças fizeram a construção do banco do jardim, de duas cadeiras e da mesa e cadeira. As construções realizadas estavam sempre inseridas num contexto, ou seja, a educadora apresentou uma história, na qual inseria diferentes contagens. Por fim, as crianças produziram construções livres.

Antes do almoço, foram para o ginásio onde, em roda, cantaram e realizaram alguns jogos.

Inferências | Fundamentação Teórica

A Educação Física promove o desenvolvimento orgânico e funcional das crianças, visando, por meio de atividades físicas, melhorar os fatores de coordenação e execução de movimentos. Segundo Serrano (2002), a Educação Física tem como finalidade facilitar a coordenação corporal, desenvolvendo os músculos e as articulações, melhorando o funcionamento dos pulmões e do coração, contribuindo para uma atitude corporal correta e para o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal. (p. 12)

Sanchis (2007) afirma que “durante todo o percurso pré-escolar, as actividades motoras e físicas contribuem para a construção harmoniosa da criança.” (p. 127) Deste modo, constata-se que a Educação Física permite às crianças a compreensão do seu próprio corpo e a melhoria da sua qualidade de vida.

Com o 4.º Dom de Froebel, a educadora realiza oralmente situações problemáticas, para que as crianças, através do cálculo mental, realizem operações de soma e subtração. Segundo Castro e Rodrigues (2008), “as competências de cálculo das crianças em idade pré-escolar desenvolvem-se em simultâneo com as suas competências de contagem.” (p. 29). Deste modo é notória a importância da contagem como suporte no cálculo mental das crianças.

Sexta-feira, 6 de janeiro de 2012

A planificação desta manhã incluiu a exploração de um *powerpoint*, por parte das duas educadoras, sobre o dia dos Reis. Os dois grupos de crianças juntaram-se e visualizaram o mesmo.

Posteriormente, cada turma foi para as suas mesas de trabalho e a educadora fez um ditado gráfico, no qual as crianças tinham de desenhar oito elementos relacionados com o dia dos Reis.

Durante o recreio da manhã, as crianças dos dois grupos realizaram o jogo do anel, no qual um anel, agarrado a uma corda gigante, passava de mão em mão das mesmas.

Após o recreio, as crianças coloriram um desenho dos Reis Magos.

Inferências | Fundamentação Teórica

Nos primeiros tempos de vida e, posteriormente, de uma forma mais significativa, o educador deve despertar para a curiosidade das crianças, transmitindo conhecimentos sobre o que os rodeia. Neste caso as educadoras transmitiram o significado do dia dos Reis. Para tal, é fulcral que o ambiente, onde as crianças estão inseridas, seja proveitoso para elas. Como salienta Arends (2008), “os alunos são mais persistentes nos seus estudos e nas tarefas de aprendizagem se o ambiente de aprendizagem for alegre e positivo.” (p. 151)

Nos momentos de quebra, em que não existem atividades a realizar, os jogos são sempre opções válidas e consequentemente muito benéficos para o desenvolvimento das crianças. De acordo com Alsina (2004), “as crianças jogam porque o jogo é um prazer em si mesmo, mas a sua maior importância radica no facto de que ele permite resolver problemas simbolicamente e mobiliza vários processos mentais.” (p. 6) No jogo do anel, as crianças têm de estar bastante atentas e concentradas para o realizarem com êxito.

Segunda-feira, 9 de janeiro de 2012

O plano deste dia incidiu sobre a exploração de um material estruturado, o Geoplano. A educadora começou por abordar as regras para trabalhar com este material. Seguidamente, pediu que as crianças construíssem determinadas figuras geométricas, trabalhando simultaneamente a lateralização. Antes de arrumarem o material exploraram-no livremente.

Durante o recreio realizaram uma roda, onde cantaram algumas canções, disseram diversas lengalengas e contaram adivinhas.

No fim da manhã, as crianças foram para a aula de informática, enquanto eu e a minha colega estivemos a tirar a decoração de Natal do salão e afixámos novos trabalhos.

Inferências | Fundamentação Teórica

O facto de as crianças explorarem o material livremente, possibilita que realizem novas descobertas e apela à imaginação das mesmas. De acordo com Caldeira (2009), “os alunos livremente tomam conhecimento do material através da sua manipulação e exploração e descobrem a utilidade dos pregos, manipulando os elásticos.” (p. 409) Assim, é fundamental que as crianças manipulem os materiais livremente e não concretizem apenas aquilo que lhes é solicitado.

Como o recreio foi no interior, a educadora, eu e a minha colega optámos por fazer algo diferente para que todas as crianças convivessem. Assim sendo, fizemos uma roda e as crianças cantaram, disseram lengalengas e algumas adivinhas. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007), “as rimas, as lengalengas, os travalínguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar.” (p. 67) Estas não têm de ser trabalhadas sempre em sala de aula, pois é essencial que, em outros momentos, estas atividades sejam realizadas.

Terça-feira, 10 de janeiro de 2012

Nesta manhã, a educadora começou por ler a história *Quem está na casa de Banho?* de Jeanne Willis, Adrian Reynolds. Ao longo da história, a educadora interagiu com as crianças, fazendo com que estas dinamizassem o que era pedido, nomeadamente o som dos animais que apareciam.

Após o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças foram para a ginástica. A aula consistiu em trabalhar o equilíbrio, com o auxílio dos bancos.

Ao nível do Domínio da Matemática, as crianças trabalharam a Teoria de Conjuntos com o material estruturado, os Blocos Lógicos, como se pode observar na figura 7. Durante esta atividade, a educadora trabalhou conceitos como linha fronteira, conjunto vazio e conjunto singular. Abordou os quatro atributos deste material, explicando-os com o mesmo. Trabalhou ainda a noção de maior e menor em relação aos

elementos que cada uma tinha no conjunto. No fim da atividade brincaram livremente com o material



Figura 7 – Teoria de Conjuntos com os Blocos Lógicos

Inferências | Fundamentação Teórica

Durante a leitura da história, a educadora interagiu de forma alegre com as crianças, fazendo sempre expressões, nomeadamente com o olhar, para cativar a atenção destas. Segundo Arends (2008), “os olhares são muitas vezes eficazes para chamar a atenção dos alunos. Um olhar firme ou irónico pode ser o suficiente.” (p. 186)

O material estruturado Blocos Lógicos é um material com o qual podem ser explorados diversos conteúdos, tal como a educadora fez durante esta manhã. Este é um material, de uma forma geral particular pois as peças que o constituem possuem quatro atributos. Como referem Damas *et al.* (2010), os Blocos Lógicos são “um material manipulativo estruturado formado por 48 peças lógicas distintas, sendo que cada peça lógica tem quatro propriedades/valores referentes a quatro variáveis: forma, cor, espessura e tamanho. O uso destas peças lógicas permite a realização de actividades aliciantes e diversificadas que ajudam a construir conceitos de lógica.” (p. 13) Nesta perspetiva, é crucial que o docente transmita conceitos básicos às crianças, e que estas os consolidem através da experimentação e manipulação de materiais estruturados.

Sexta-feira, 13 de janeiro de 2012

Neste dia, depois da roda no salão, a educadora contou a história *Todos no sofá*, de Luísa Ducla Soares, com o auxílio de imagens e algarismos móveis.

Posteriormente, foram para a sala multiusos, onde a educadora explorou o Domínio da Matemática com o material estruturado, o Tangram. Começou por abordar

a história deste material, que consistia num quadrado partido em sete peças e como o reconstruíam. Para ajudar a visualização dos alunos, a educadora tinha este material em formato grande e, à medida que ia explicando, ia colocando peça a peça no quadro. De seguida, fizeram a construção de um gato. Novamente, a educadora ia colocando, peça a peça, no quadro para as crianças seguirem a construção do gato. A partir desta construção, a educadora desenhou no quadro seis peixes e realizou algumas situações problemáticas para trabalhar as contagens, trabalhando a adição e a subtração.

Após esta aula, as crianças foram para o recreio e depois almoçar.

Inferências | Fundamentação Teórica

Antes de mais, será pertinente salientar o cuidado da educadora em proporcionar aos seus alunos uma prática corrente de leitura de histórias. Segundo Gomes (1996), a educadora mostra ter plena consciência “do papel determinante que lhe cabe na formação de futuros leitores.” (p. 42)

Após a construção do gato, as crianças resolveram situações problemáticas, que implicaram a prática de cálculo mental. A resolução de problemas consiste, segundo Moreira e Oliveira (2003), numa das “principais finalidades na educação matemática”, sendo também “meio de construção do conhecimento e, por isso, não deve ser entendida como mais um tópico a explorar, mas como um processo presente nas experiências a desenvolver com as crianças (...).” (p. 62)

Apesar da aula do Domínio da Matemática ter sido numa sala diferente, a educadora conseguiu motivar as crianças e ambientá-las a um novo espaço não deixando escapar a motivação destas. Tal como refere Arends (2008), “o desenvolvimento de um ambiente positivo dentro da sala de aula conduz à melhoria da motivação e dos resultados dos alunos.” (p. 162)

Segunda-feira, 16 de janeiro de 2012

A planificação desta manhã compreendeu a exploração do Domínio da Matemática, relativamente à Teoria de Conjuntos. Antes de começarem a trabalhar, como já é hábito à segunda-feira, a educadora esteve a conversar com as crianças sobre o que tinham feito no fim de semana.

Na sala multiusos, eu e a minha colega, distribuímos o material necessário para a aula, linhas fronteira e tampas de plástico. Durante esta atividade, a educadora trabalhou

conceitos como linha fronteira, conjunto vazio, conjunto singular, conjunto menor, conjunto maior. Ensinou o símbolo do cardinal, o símbolo do sinal de igual e como se representa um conjunto.

Após o recreio, as crianças foram para a informática, enquanto eu e a minha colega estivemos a ajudar a educadora a organizar trabalhos e a arrumá-los nos dossiês.

Inferências | Fundamentação Teórica

Recorrendo a um material alternativo, a educadora trabalhou a representação e classificação de conjuntos. Estes conteúdos exercitam a lógica das crianças, contribuindo para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico-matemático e da sua destreza mental. Como refere Lorenzato (2006), a comparação e a classificação integram os “sete processos mentais básicos para a aprendizagem da matemática.” (p. 25) Assim sendo, o educador deve conhecê-los, para obter sucesso na estruturação de situações que propiciem a exploração matemática. Lorenzato (2006) adverte que se o docente não trabalhar com as crianças esses processos, as mesmas enfrentarão grandes dificuldades na aprendizagem das noções de número e de contagem. (p. 25)

É através de atividades diversas, proporcionadas pelas ações das crianças sobre os objetos, que o seu pensamento lógico-matemático se vai construindo.

Terça-feira, 17 de janeiro de 2012

Nesta manhã, a minha colega foi surpreendida pela educadora cooperante para dar uma aula. Esta deu-lhe um livro intitulado *Todos nós nos sentimos... Felizes* de Jane Bingham e solicitou-lhe que contasse a história.

Seguidamente, foram para a ginástica, onde realizaram diversos exercícios de lateralização com bolas.

Após a ginástica foram para a sala multiusos, onde trabalharam com o material estruturado, o Cuisenaire. No decorrer desta atividade, a educadora questionou os alunos sobre a importância da peça branca e quantas unidades vale. Solicitou que construíssem a escada por ordem crescente e por ordem decrescente, bem como a leitura por valores, por cores, por números pares e ímpares, em ambas as escadas. Posteriormente, realizaram o jogo dos comboios, no qual tinham de respeitar algumas regras. No quadro estava a peça rosa que correspondia à estação, no lugar as crianças

tinham de fazer todos os comboios possíveis para essa estação. Enquanto executavam este jogo, a educadora deu apoio individualizado a um aluno.

Inferências | Fundamentação Teórica

As crianças, ao efetuarem a decomposição de números nas suas diversas possibilidades, estão a construir uma compreensão gradual do verdadeiro sentido da operação de adição. Segundo Damas *et al.* (2010), “nestas decomposições estão implícitas as propriedades comutativa e associativa da adição.” (p. 66) Decompondo os números, as crianças constatarem que o mesmo número pode ser representado de diferentes formas. Os mesmos autores salientam que “a compreensão do verdadeiro significado de adição é fundamental, uma vez que esta operação é a base de todas as outras.” (p. 66) Deste modo, antes das crianças iniciarem o estudo da adição, é essencial que o educador crie situações que as conduzam à compreensão das suas propriedades.

Com este material, as ideias básicas matemáticas formam os pilares sobre os quais se estimulam novas ideias, permitindo que a aprendizagem das relações existentes entre os números e as operações aritméticas se desenvolvam segundo uma sequência coerente.

No geral, todas as crianças estavam a conseguir executar a tarefa pretendida; no entanto notei que um aluno não estava a atribuir significado aos estímulos recebidos, pelo que desligou, deixando de prestar atenção à aula. Alertei a educadora e esta foi junto do aluno para lhe dar um apoio individualizado. De acordo com Wolfe (2007), “se os alunos não estão a prestar atenção, não estão envolvidos”, a aprendizagem não ocorre. (p. 86)

Sexta-feira, 20 de janeiro de 2012

O plano deste dia incidiu-se sobre a manhã de aulas que lecionei, cujo tema geral foi sobre um animal mamífero, a ovelha. Iniciei a aula com a construção de um puzzle, com o objetivo das crianças descobrirem o tema da aula, como se verifica na figura 8. Para tal, agrupei as crianças em pares, em que cada par tinha uma peça do puzzle. O verso das peças tinha um algarismo ou uma figura geométrica para identificar cada grupo e o puzzle ia sendo realizado consoante o par que eu chamasse. Após a construção do jogo lecionei a Área de Conhecimento do Mundo, onde conversei e

expliquei através do visionamento de imagens a vida da ovelha. Abordei as características dos mamíferos, onde vive, a sua alimentação e a sua tosquia.

Para introduzir o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, fiz uma roda, onde contei uma lengalenga sobre a ovelha. Para as crianças a fixarem, dissemo-la de diversas formas, a falar baixo, a falar alto, a cantar, a bater palmas... Depois de gastarem alguma energia, sentei as crianças no chão e contei a história *A ovelha Carlota* de Stohner, Anu e Henrike Wilson. Ao longo da história fiz algumas perguntas relativas à mesma, as crianças fizeram gestos e sons.

Depois do recreio, fomos para a sala multiusos, onde lecionei o Domínio da Matemática, explorando o material estruturado, o geoplano. Distribuí a cada criança um saco que continha duas imagens, uma ovelha e um estábulo, para estas as utilizarem consoante a minha permissão. Com este material, fiz um itinerário realizando algumas situações problemáticas, com o objetivo da ovelha conseguir chegar ao estábulo.



Figura 8 – Construção do puzzle

Inferências | Fundamentação Teórica

Neste dia consegui gerir o tempo de forma eficaz, conseguindo abordar todos os conteúdos planificados. Segundo Arends (2008), “uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo.” (p. 92) Senti que, durante toda a manhã, as crianças estavam envolvidas num ambiente propício para a aprendizagem.

Na construção do puzzle, as crianças mostraram muito interesse e estavam bastante participativas. O puzzle era simples e continha poucas peças, com encaixes de formas simples. Como sustenta Spodek e Saracho (1998), existe “uma grande variedade de quebra-cabeças para crianças à disposição, desde aqueles com apenas três ou quatro

peças, cada uma representando um único item, até outros bastante complexos, feitos de 20 ou 30 peças. (...) Os mais simples têm poucas peças que seguem a forma dos objetos mostrados na figura.” (p. 217) Com a construção deste puzzle tentei organizá-lo de acordo com a sua dificuldade.

Tanto as imagens relativas à área do Conhecimento do Mundo, como o material alternativo para o domínio da Matemática estavam apelativos levando as crianças a participarem sempre de forma entusiástica. Tal como refere Arends (2008), “os materiais e exemplos novos e entusiasmantes podem construir motivações poderosas na aprendizagem dos alunos.” (p. 157)

Segunda-feira, 23 de janeiro de 2012

Nesta manhã fui surpreendida pela educadora cooperante, que me solicitou para dar uma aula surpresa utilizando o material estruturado, o 4.º Dom de Froebel. Comecei por eleger um chefe de cada mesa para ir buscar o material e colocá-lo em cima desta. De seguida, expliquei as regras a utilizar com este material e questionei algumas crianças. Com o 4.º Dom de Froebel fiz a construção do carrocel e da ponte, realizando algumas situações problemáticas com o objetivo de trabalhar a quantidade cinco. Para conseguir um melhor controlo da turma, utilizei um instrumento musical da educadora. Ao som deste as crianças, que conversavam, ficavam novamente atentas.

Como tinha programado uma atividade na aula anterior e não houve tempo para realizá-la, antes do recreio todas as crianças, individualmente, estiveram a colar algodão no corpo de uma ovelha.

Após o recreio, as crianças foram para a aula de informática, a última atividade da manhã, onde estiveram a ver filmes e a jogar um jogo com peças de tangram no computador.

Inferências | Fundamentação Teórica

No decorrer da aula que lecionei, algumas crianças estavam bastante atentas, outras nem tanto, o que, por vezes, perturbava um pouco a aula. Sempre que alguma criança não estivesse a perceber, encaminhei o pensamento dela em direção à resposta; no entanto, houve crianças que não atribuíram significados aos estímulos recebidos, pelo que desligaram, deixando de prestar atenção à aula. Segundo Wolfe (2007), o cérebro ao “compreender que os estímulos recebidos não têm sentido, provavelmente

não os continuará a processar.” (p. 82) No entanto, outras crianças conseguiram construir o seu conhecimento e o seu raciocínio, demonstrando interesse e motivação. Como refere Wolfe (2007), “saber se um estímulo recebido é diferente do habitual, saber se esse estímulo constitui uma novidade, é uma componente fundamental no processo de filtragem. A novidade é algo que obtém atenção de um modo inato.” (p. 80) Deste modo, as crianças, que acompanharam todo o raciocínio e que estiveram com atenção, conseguiram absorver o essencial para sua aprendizagem.

Terça-feira, 24 de janeiro de 2012

A planificação desta manhã compreendeu a leitura e a interpretação de uma história *O Coelho Botelho*.

Posteriormente, as crianças foram para a aula de ginástica onde trabalharam com bolas, exercitando a noção de lateralidade e o esforço físico.

Depois do recreio, a última atividade da manhã abrangeu o domínio da Matemática. Durante esta atividade, com o auxílio dos Blocos Lógicos, a educadora trabalhou conceitos como conjunto vazio, conjunto universal, linha fronteira e elementos. Para além destes conceitos, a educadora também abordou o sinal de igual, o sinal de maior e o cardinal. Para compreenderem o significado destes três sinais, a educadora realizou alguns conjuntos.

Inferências | Fundamentação Teórica

A educadora, ao ler e interpretar a história, cativou a atenção das crianças, pois foi bastante expressiva e comunicativa. Esta, ao proporcionar o contacto com os livros e com o ato de ler quase todas as manhãs, está a facultar, segundo Magalhães (2008), “uma mais harmoniosa e facilitada entrada no mundo da alfabetização e da sequente entrada nos Domínios da leitura.” (p. 63)

No Jardim de Infância é importante que as crianças pratiquem permanentemente o ato de ler, criando assim o hábito da leitura, que tanto as poderá vir a ajudar na vida futura. Acontece que, para conseguir ir praticando o ato de ler, para além da decifração, elas terão de adquirir também, segundo Magalhães (2008), “algumas competências fundamentais ao acto de ler, especificamente (...) o desenvolvimento das competências linguísticas e sociolinguísticas; o progressivo Domínio espaço-temporal; o treino da capacidade de concentração; a exercitação da memória” (p. 61). Para que isso suceda, a

mesma autora refere que o educador de infância terá de “falar muito (e bem) com as crianças; levá-las a conhecer o mundo extra muro escolar, ajudar a situá-las num quotidiano espacial e temporal; utilizar *puzzles*, fazer jogos de observação”. Estas atividades são essenciais e devem ser tomadas em conta pelo educador, pois assim está a contribuir, de forma consciente, para a formação de leitores.

Sexta-feira, 27 de janeiro de 2012

O plano desta manhã incidiu sobre a aula que a minha colega lecionou. Para introduzir a Área de Conhecimento do Mundo, ela levou um livro que tinha como capa a cara de um porco. Este livro continha imagens sobre a vida do porco e, com ele, foi dialogando com as crianças sobre a sua alimentação, onde vivem, as suas características, para relembrar as características principais dos animais mamíferos.

Numa página do livro estava escrito a palavra MAMÍFERO e alguns alunos foram identificar as vogais que já conheciam.

Para descontrair um pouco, as crianças fizeram uma roda e cantaram a canção “O porquinho”.

De seguida, ao nível do Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita, a colega contou a história *O Nico está muito constipado*, de Chirstine Sebourne, interagindo com as crianças sempre que possível.

Após a história, as crianças foram para as mesas de trabalho, onde construíram um livro sobre o porco. Neste livro tinham imagens para colorir e para colar.

Posteriormente, a colega deu início à aula de Domínio da Matemática, na qual as crianças trabalharam com o tangram. Com este material realizaram a construção do espelho e depois a do porco. Depois de concluírem, as crianças efetuaram algumas situações problemáticas com o auxílio de imagens móveis trabalhando a adição.

Inferências | Fundamentação Teórica

A realização de atividades de identificação e reconhecimento de vogais contribui para a entrada das crianças no mundo da leitura. Sim-Sim (2008) acentua que antes do ensino formal “os aprendizes de leitor já percorreram, desejavelmente, um longo caminho de enamoramento com a linguagem escrita.” (p. 15) A mesma autora reforça a adoção de estratégias que promovam a emergência da leitura na educação pré-escolar, referindo que “quanto mais as crianças sabem sobre a leitura e a escrita antes de

formalmente ensinadas a decifrar, maior será o sucesso na aprendizagem posterior da leitura.” (p. 20) Assim sendo, cabe ao educador o desenvolvimento de atividades emergentes de leitura, de forma a favorecer a entrada formal no mundo das letras.

Durante toda a manhã, a minha colega conseguiu manter a interdisciplinaridade, sendo bastante comunicativa e acreditou no seu trabalho, dando o melhor de si às suas aulas. Para Estanqueiro (2010), “o prazer de ensinar revela-se em certos sinais de comunicação: postura descontraída, tom de voz firme, ritmo de fala animado, gestos vivos, contato visual com os alunos, brilho nos olhos e bom humor.” (p. 32) Todas estas características se evidenciaram na postura da minha colega, agindo com entusiasmo e dedicação.

Segunda-feira, 30 de janeiro de 2012

Nesta manhã, eu e a minha colega contámos a história *Stella, Princesa dos Céu* de Marie Louise Gay. Após a leitura fizemos algumas perguntas de interpretação.

Posteriormente, todas as crianças da Educação Pré-Escolar foram para o ginásio assistir ao Concerto “Os Corvos”. As crianças, as educadoras e as estagiárias cantaram e bateram palmas.

Durante o recreio, eu e a minha colega chamávamos grupos de três crianças para virem realizar contagens com palhinhas e tampas. O nosso papel era escrever até quanto cada criança consegue contar, associando a material manipulável.

Inferências | Fundamentação Teórica

Ao contarmos esta história às crianças, de forma envolvente, proporcionámos-lhes um momento de comunhão com as palavras, como veículo de desenvolvimento da linguagem oral e de sensibilização para a leitura. Como refere Antunes (2005), “contar histórias para crianças, desde a mais tenra infância, constitui uma prática sadia para que possam ampliar as suas inteligências linguísticas.” (p. 43)

Após a leitura da história, estabelecemos uma conversa com as crianças, a partir da qual averiguámos, por meio de questões, as ideias e as interpretações que as mesmas efetuaram do conteúdo da história. Antunes (2005) menciona que um modo de promover a inteligência verbal da criança assenta numa interação comunicativa com o adulto, em que o mesmo vise a recolha de informações, “estimulando com audição atenta a expressão de suas opiniões.” (p. 41) Deste modo, o ato comunicativo entre

adulto e criança deve funcionar como um meio de desenvolvimento das capacidades comunicativas das crianças.

Terça-feira, 31 de janeiro de 2012

Neste dia, antes da aula de ginástica a educadora contou a história *Camila vai ao parque*.

Na aula de ginástica, as crianças trabalharam novamente com bolas, realizando diversos exercícios.

Após esta aula, uma colega de estágio, que estava connosco neste dia, teve aula surpresa visionada por uma Supervisora de Prática Pedagógica. Nesta aula foi solicitado que contasse a história *Mas que barulheira* e que realizasse o que quisesse com as crianças. Ela contou a história, fez alguma interdisciplinaridade com o domínio da Matemática.

Antes de irmos para a reunião com as Supervisoras de Prática Pedagógica, a educadora esteve a efetuar, com a ajuda das crianças, adições com o auxílio de tampas plásticas, cálculo mental e algarismos móveis.

Na reunião ouvimos as observações de algumas colegas que também deram aula surpresa e os conselhos, e os aspetos a melhorar, dados pelas Supervisoras.

Inferências | Fundamentação Teórica

Nas aulas surpresa, a gestão do tempo é um fator muito importante, pois é valorizado pelas professoras supervisoras. No entanto, apesar de ser difícil geri-lo, a minha colega não o fez da melhor forma, pois terminou muito cedo. Como sustenta Arends (2008), “a gestão do tempo de aula é uma tarefa difícil e complexa para os professores, embora aparentemente pareça ser um assunto simples e directo.” (p. 124)

Antes da reunião, ainda tivemos a oportunidade de observar a educadora a fazer exercícios de contagem com tampas de plástico e de cálculo mental. Segundo Moreira e Oliveira (2005), “o exercício de contagem é considerado dos mais influentes no desenvolvimento cognitivo da criança. Para além da sua prática formal na aula ela pode ser enfatizada com jogos lúdicos e entusiasmantes” (p. 131). Ao realizar exercícios de contagem com as crianças, a educadora está a promover um bom desenvolvimento ao nível cognitivo, formando conceitos matemáticos nas crianças.

Sexta-feira, 3 de fevereiro de 2012

Esta manhã começou com a dramatização de *A Carochinha e o João Ratão*, de Luísa Ducla Soares, orientada pela estagiária Paula. Ela já a tinha realizado noutro dia, hoje concretizou novamente para as crianças que não tinham participado terem a oportunidade de participar.

Posteriormente, as crianças, para retornarem à calma, fizeram alguns jogos de roda, cantaram e disseram lengalengas.

Após este momento, foram para as mesas de trabalho, onde realizaram uma proposta de trabalho que consistia em desenhar, dentro de quadrados, uma determinada quantidade de coelhos.

A última atividade da manhã incidiu sobre o Domínio da Matemática. Com o material estruturado, o geoplano, as crianças trabalharam a noção de lateralidade através da construção de figuras geométricas com os elásticos.

Inferências | Fundamentação Teórica

A educadora, ao querer dramatizar novamente a história, deixou as crianças bastante empolgadas, pois estas gostaram imenso de a representar. Nesta dramatização, as crianças partilharam ideias e respeitaram-se umas às outras. Como refere Estanqueiro (2010), “é num clima de respeito mútuo, como o implementado nestas atividades, que a criança se vai criando como um ser social, desenvolvendo, em simultâneo, a sua autonomia e a sua dependência, constituindo-se um ser autónomo, integrado num contexto de relação com os outros.” (p. 76)

O Geoplano consiste num material estruturado, que auxilia as crianças na representação mental de figuras geométricas. Segundo Damas *et al.* (2010), “fazer e desfazer, com facilidade, figuras e observá-las em várias posições. (p. 87). Também Caldeira (2009a) se expressa em relação a este material, mencionando que o mesmo constitui um material manipulativo “para observação e análise de figuras geométricas.” (p. 409)

Através da sua manipulação, que terá de ser estruturada em função da faixa etária, oferece-se às crianças a oportunidade de realizar na prática conteúdos no âmbito da geometria informal, que serão básicos para a construção progressiva de ideias geométricas.

Segunda-feira, 6 de fevereiro de 2012

Nesta manhã a educadora começou por ler a história *Elmer e o passarão*, de David McKee.

Seguidamente, as crianças trabalharam com o material estruturado, o Cuisenaire. Com o manuseamento deste material, a educadora trabalhou diversos conceitos, como a peça que vale uma dezena e a peça que vale meia dúzia. Além de identificarem o valor destas peças, também realizaram a escada, apenas com peças de valor par, da qual fizeram a leitura por valores e a escada, só com as peças de valor ímpar, da qual também realizaram a leitura por valores.

Após o recreio, as crianças foram para a aula de informática onde visualizaram uma história na internet e observaram imagens dos Açores das quais dialogaram sobre elas.

Inferências | Fundamentação Teórica

Durante o meu percurso nesta sala, tive oportunidade de visualizar algumas aulas de informática. Nestas aulas, as crianças realizam sobretudo jogos no computador. Este dia foi marcado por algo diferente. Primeiramente, a professora de informática mostrou uma história através do computador para acalmar as crianças. De seguida, esteve a dialogar com elas e, ao mesmo tempo, a mostrar imagens também através do computador sobre a ilha dos Açores. As crianças mostraram bastante interesse, pois a professora envolveu-as numa atmosfera de empatia, partilha comunicativa e humor. Sylwester (mencionado por Wolfe, 2007) afirma que “a emoção comanda a atenção e a atenção comanda a aprendizagem.” (p. 84) Assim, o docente deve estar a par da base neurológica do efeito da emoção na aprendizagem e acrescentar à mesma um complemento emocional.

Para além deste clima, entre o docente e as crianças, também é de valorizar a importância que estas têm ao visualizarem imagens reais. Tal como refere Calado (1994), “a percepção visual é uma capacidade humana fundamental, que trata as formas de modo abstracto, e não apenas as regista mecanicamente no cérebro.” (p. 25)

Terça-feira, 7 de fevereiro de 2012

Nesta manhã contamos com a presença de alguns pais a assistir às atividades realizadas durante a manhã. As duas turmas do bibe encarnado juntaram-se para assistir

a uma apresentação de *powerpoint* sobre as aves, preparado pelas duas educadoras cooperantes. Durante esta apresentação, as crianças dialogaram sobre o que viam nas imagens, recordando e observando as características de diferentes aves.

Posteriormente, um dos grupos de crianças foi para o ginásio, onde tiveram aula de ginástica realizando exercícios com bolas.

Depois da aula, tomaram o reforço alimentar da manhã e os dois grupos voltaram a juntar-se nas mesas de trabalho para trabalhar com o material estruturado, o 4.º Dom Froebel. Com este material e, através de uma história, as crianças fizeram a construção do banco de jardim e do carroucel e resolveram situações problemáticas associadas à história.

Para retornar à calma, fizeram alguns jogos em roda e cantaram algumas canções.

A última atividade da manhã consistiu em as crianças pintarem, recortarem e colarem imagens de uma ave, com o objetivo de montar um puzzle.

Inferências | Fundamentação Teórica

A presença dos pais, em algumas manhãs escolares dos seus filhos, desperta o entusiasmo das crianças e estimula a sua dedicação à vida escolar. Estes momentos de família-escola, em que se estabelece uma interação cooperativa entre estes dois sistemas, criam as condições necessárias para se potenciar o sucesso da aprendizagem e enriquecer o desenvolvimento das crianças. Segundo Estanqueiro (2010), “só num clima de confiança mútua é possível melhorar a educação. (p. 118) Ao considerar-se a influência que o meio envolvente exerce na criança, depreende-se que este clima assegura-lhe maior conforto e, conseqüentemente, maior disposição para a aprendizagem. Como refere o mesmo autor, “várias investigações confirmam que uma boa relação da escola com a família favorece o diálogo entre pais e filhos, reforça a confiança entre pais e filhos, reforça a confiança entre professores e pais, (...) e promove o rendimento escolar dos alunos.” (p. 111)

A relação que se estabeleceu, consistiu num momento agradável, de sintonia entre pais e filhos, promovendo a cumplicidade, a intimidade, a confiança e o reforço dos laços afetivos. Cury (2009) menciona que “não há coisa mais bela, mais poética, do que os pais serem grandes amigos dos seus filhos.” (p. 46)

Os pais devem interessar-se pelo percurso escolar dos filhos, fomentando uma relação de parceria com a escola, de forma a motivar a criança e a tornar a sua aprendizagem mais efetiva.

Sexta-feira, 10 de fevereiro de 2012

A organização desta manhã compreendeu o visionamento de um *powerpoint* sobre as aves com os dois grupos de crianças. Durante esta atividade, as duas educadoras cooperantes iam conversando e dialogando com as crianças sobre o que observavam nas imagens.

De seguida, os dois grupos formaram uma roda e sentaram-se no chão, onde, tiveram a oportunidade de observar uma ave que um aluno trouxera. A ave era um papagaio e as crianças, à medida que esta ia passando perto delas, lembravam as características da classe das aves.

Após a atividade, as crianças foram para as mesas de trabalho, onde realizaram uma ficha, que consistia em contar o número de vezes que certos elementos/imagens apareciam. Enquanto as crianças realizavam esta tarefa, eu e a minha colega estivemos a ajudar a educadora a organizar os trabalhos nos respetivos dossiês.

Posteriormente, organizámos dois grupos, com seis crianças cada um, para pintarem um desenho de uma ave com o auxílio de tintas e pinceis. Enquanto uns pintavam, outros brincavam com plasticina.

Inferências | Fundamentação Teórica

Neste momento de convívio entre os dois grupos, sobressaiu a relação saudável e harmoniosa existente entre as educadoras. Esta relação passa para as crianças, estimulando o desenvolvimento das suas aprendizagens e das suas competências sociais. Perloiro (citada por Campos & Veríssimo, 2010) afirma que as crianças “tendem a observar, copiar e reproduzir aquilo que veem os adultos fazer, principalmente, os adultos que lhe são mais significativos.” (p. 162)

Esta iniciativa, desencadeada pelas educadoras, permitiu às crianças participar e desfrutar de um diálogo conjunto, oferecendo-lhes a oportunidade para construírem interações sociais positivas.

As crianças, ao observarem a ave, foram sempre lembrando as suas características. Para sintetizar todas estas atividades, a última atividade da manhã

consistiu em pintar uma ave com tinta e pinceis. Para Rodrigues (2002), “a criança gosta de pintar, modelar, construir, experimentando os mais diversos materiais.” (p. 210) Sobre diversos suportes, a criança apreende a expressividade direta do traço, a percepção da linha que cria formas, o sentido estrutural do desenho e o magnetismo das cores.

4. 4.^a Secção

Esta secção respeita o momento de estágio intensivo efetuado no período de 27 de fevereiro de 2012 a 2 de março de 2012. Este momento de estágio decorreu na sala do 4.º ano, com as crianças na faixa etária dos 9 anos, dinamizada pela professora cooperante L.

4.1 Relatos Diários

Segunda-feira, 27 de fevereiro de 2012

Neste primeiro dia de estágio intensivo a professora leu em voz alta dois capítulos do livro intitulado *As bruxas* de Roald Dahl.

Posteriormente, fizeram a correção do teste de Matemática. Durante a correção alguns alunos foram ao quadro resolver as situações problemáticas, que envolviam, predominantemente, cálculos com medidas de capacidade.

Depois do almoço realizaram a correção do teste de Língua Portuguesa em que leram e interpretaram o texto *A agulha e a linha* de Alexandra do Carmo.

Terça-feira, 28 de fevereiro de 2012

Durante a manhã os alunos realizaram a Prova de Aferição de Matemática de 2001, indo alguns alunos ao quadro resolver exercícios. Depois desta atividade, a professora entregou um texto sem pontuação para que, a pares, o pontuassem com os sinais auxiliares de escrita.

Após o almoço e até chegar a hora de Educação Física, a professora dialogou e questionou os alunos sobre a História de Portugal, nomeadamente sobre as dinastias.

A aula de Educação Física decorreu, uma parte no ginásio e outra, no recreio. De seguida, a professora leu em voz alta mais um capítulo do livro *As bruxas*.

Quarta-feira, 29 de fevereiro de 2012

A professora começou a aula ao nível da Matemática introduzindo um conteúdo novo, a área do círculo. Para tal, fez uma revisão sobre medidas de comprimento e recordou as fórmulas do perímetro do quadrado, retângulo e círculo. À medida que ia escrevendo no quadro, os alunos iam passando. De seguida, a professora fez a revisão das medidas de área e lembrou as fórmulas da área do quadrado e do triângulo, explicando por fim a área do círculo.

Durante a tarde os alunos fizeram a correção da ficha sobre os sinais auxiliares de pontuação e realizaram o exercício ortográfico do mesmo.

De seguida, a professora dialogou com os alunos sobre a História de Portugal.

A última atividade da tarde foi com a professora do Clube de Ciências, em que realizaram um desenho e escreveram o que tinham gostado e não gostado das aulas.

Quinta-feira, 1 de março de 2012

A primeira atividade do dia compreendeu a leitura e a interpretação de um texto do manual *Uma história mágica*. Na interpretação abordaram diversos conteúdos tais como, o tipo de texto, o autor, as personagens, o local da ação, a classe de palavras, o grau de adjetivos, conjugação de verbos, entre outros.

Após o recreio estiveram a fazer situações problemáticas sobre o perímetro e a área do círculo.

A seguir ao almoço os alunos leram um capítulo do livro *As bruxas*.

Posteriormente, tiveram expressões artísticas, onde realizaram a prenda para o dia do pai.

A última aula do dia foi de Inglês, na qual realizaram o teste de avaliação.

Sexta-feira, 2 de março de 2012

Durante a manhã deste dia os encarregados de educação estiveram presentes na sala. A primeira atividade foi lecionada pelo professor de música, o qual fez algumas revisões para o teste. De seguida tocaram umas músicas na flauta e viram uns filmes de música.

A segunda atividade foi lecionada pela professora cooperante. Os alunos leram um texto em voz alta intitulado, *A princesa em cima de uma ervilha*. Depois da leitura, fizeram a sua interpretação.

Após o recreio, a professora da biblioteca dirigiu-se à sala e contou uma história *E tu, gostas de histórias?* de Sílvia Alves. Depois solicitou que cada aluno elaborasse um desenho alusivo à história, com o objetivo de fazer um livro. No entanto, as mães que estavam presentes também colaboraram, fazendo uma capa para o livro.

Inferências | Fundamentação Teórica

O valor da semana intensiva para futuro profissional foi bastante importante. Durante esta semana observei diversas atividades e estratégias. Contudo destaco duas coisas. A leitura em voz alta por parte da professora e a realização da prenda para o dia do Pai.

A professora, ao ler em voz alta, transmite diversas emoções. Segundo Jean (2000), “ler em voz alta é, sem dúvida e com efeito, aquilo que dizemos em voz alta para nos fazermos entender a nós próprios e ou a ouvintes um texto que lemos com os olhos.” (p. 17) Como refere o mesmo autor “a leitura em voz alta foi, e continua a ser, uma maneira de partilhar prazer, conhecimentos, informações.” (p. 65)

Durante a leitura realizada pela professora, era notória a atenção e concentração das crianças para que percebessem a história de uma forma clara.

O dia em que os alunos realizaram a prenda para o dia do Pai observei que estes ficam entusiasmados para a concretização da mesma.

O dia do Pai, tal como o dia da Mãe é um dia simbólico na nossa sociedade. No entanto também são dias especiais para os alunos. Segundo Cordeiro (2010), “ a sociedade vive de simbologia e de rituais, mesmo que já “comercializados” e adaptados à sociedade de consumo em que vivemos.” (p.508) Estes dias são também vividos de uma forma especial pela comunidade escolar. Conforme afirma o mesmo autor, “levam-se presentes para casa feitos na escola.” (p.508)

A realização dos presentes para os pais não só constitui um momento de prazer e orgulho para os alunos, como também contribui para a manutenção de uma relação de proximidade entre a escola e as famílias dos mesmos. Segundo Reis (2008), “o estreitamento da relação escola-família provoca um melhor conhecimento mútuo, contribuindo também para eliminar barreiras, aliviar tensões e reduzir resistências, tornando assim o clima da escola aberto e amistoso.” (p. 112)

Assim, nestas atividades, a escola proporciona aos alunos, não só o desenvolvimento da sua criatividade, como também o desempenho de um papel central e ativo na relação escola-família.

5. 5.^a Secção

Esta secção respeita o momento de estágio efetuado no período de 5 de março de 2012 a 27 de abril de 2012. Este momento de estágio decorreu na sala do 1.º ano com as crianças na faixa etária dos 6 anos, dinamizada pela professora cooperante P.

5.1 Caracterização da turma

É de realçar que a informação da caracterização desta turma foi fornecida pela professora cooperante. A turma do 1.º ano B é constituída por vinte e sete alunos; treze elementos do género feminino e catorze do género masculino.

Durante as atividades letivas, os alunos revelam um elevado grau de imaturidade e curtos períodos de concentração.

Ao nível das competências essenciais de Português, as principais dificuldades centram-se na escrita de pequenos textos, bem como a sua interpretação. No entanto, existem alunos que o conseguem fazer corretamente e sem ajuda. Alguns alunos não conseguem pontuar corretamente um texto com os sinais de pontuação adequados, bem como o uso de maiúscula no início da frase.

Relativamente à área curricular de Matemática, a turma revela dificuldades na interpretação de situações problemáticas, bem como o cálculo mental. Ainda são observáveis, em alguns alunos, dificuldades na leitura de números.

Ao nível da área curricular de Estudo do Meio, a turma demonstra uma boa capacidade de interiorização de conhecimentos.

Após uma análise global da prestação dos alunos em sala de aula, a turma revela um défice de interesse e motivação para a aprendizagem. A maioria dos alunos não consegue manter a concentração da atenção. Devido a estas características, há alunos que merecem uma atenção especial, tendo por isso um apoio pedagógico acrescido.

5.2 Caracterização do espaço

A sala do 1.º ano B (figura 9) situa-se no rés-do-chão da escola. A porta de acesso à sala encontra-se no salão. A sala não é muito espaçosa, no entanto é bastante luminosa e arejada. Este espaço é constituído por vinte e oito mesas que estão dispostas em filas viradas para um quadro de giz e para a mesa da professora titular de turma. Num dos lados do quadro de giz está a *Cartilha Maternal* disposta num cavalete.

Ao longo da sala pode-se observar vários armários, que se destinam à arrumação de livros e dossiês dos alunos nas diferentes áreas de ensino. Este espaço dispõe ainda de vários placards, onde são expostos diversos trabalhos realizados pelos alunos.



Figura 9 – Sala do 1.º ano B

5.3 Horário

No quadro 6 está representado o horário semanal deste grupo. Refiro ainda que este está sujeito a alterações, consoante as necessidades.

Quadro 6 – Horário referente ao 1.º ano B

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h-9:50h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
10h-10:50h					
11h-11:30h	Recreio				
11:30h-12h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
12h-12:50h					Educação Musical
12:50h	Almoço e recreio				
14:30h-15:20h	Inglês	Formação Pessoal e Social	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Matemática
15:20h-16:10h	Expressão Artística	Estudo do Meio			Estudo do Meio
16:10h-17h		Biblioteca/ Informática	Formação Pessoal e Social	Educação Física	
17h	Lanche				
17:15h	Saída				

5.4 Rotinas

• Acolhimento

Todos os dias, antes das crianças iniciarem as suas atividades letivas, decorre o momento de acolhimento no salão ou no espaço exterior, de acordo com as condições climatéricas. Aqui são cantadas canções durante, aproximadamente, vinte a trinta minutos.

O primeiro momento de higiene decorre após o momento de acolhimento referido acima. Todos os alunos do 1.º ano dirigem-se à casa de banho quando terminado o mesmo e após o recreio da manhã. É de salientar que os alunos também vão à casa de banho sempre que precisam.

O recreio dos alunos do 1.º ano realiza-se às onze horas. O espaço é partilhado com todas as outras crianças que frequentam o 1.º Ciclo. Aqui brincam livremente durante, aproximadamente, trinta minutos.

No decorrer do recreio da manhã, os alunos do 1.º ano fazem um pequeno lanche que, normalmente, é composto por bolachas ou por uma fatia de pão.

5.5 Relatos Diários

Segunda-feira, 5 de março de 2012

Nesta manhã, a educadora, com o auxílio do material estruturado, os Calculadores Multibásicos, trabalhou a adição. As crianças, durante esta atividade, trabalharam a pares realizando a leitura por cores, ordens e classes e ainda a decomposição de números. De seguida, cada criança ficou com uma placa, para que cada uma pudesse manusear o material individualmente. A educadora foi ditando números para depois fazerem a leitura por classes e por ordens dos mesmos. Com esta atividade, a educadora abordou o maior e o menor valor absoluto e o maior e o menor valor relativo.

Posteriormente as crianças realizaram uma ficha sobre leitura de números e com operações, para consolidarem o que estiveram a fazer com o material.

Após o recreio, as crianças elaboraram a dobragem de uma tulipa e colaram-na numa folha, escrevendo o nome da flor por baixo da dobragem. Na mesma proposta de

trabalho realizaram um exercício ortográfico, que consistia em cinco linhas escrevendo a quem gostariam de oferecer flores.

A última atividade da manhã consistiu na revisão de sinónimos. Para tal, tinham frases com palavras sublinhadas, que tinham de substituir por sinónimos.

Inferências | Fundamentação Teórica

Os alunos, quando trabalham aos pares, começam a ganhar uma maior autonomia. Na aula de Matemática é importante que os alunos adquiram conhecimentos em conjunto, precisando da entajuda. Como refere Campos (1990), o trabalho a pares entre os alunos “implica enfrentar experiências, acontecimentos que são um verdadeiro desafio à auto-estima, à autonomia e à aquisição de uma identidade pessoal.” (p. 99) O mesmo autor salienta ainda que trabalhar em “grupo de pares é um contexto de aprendizagem básica e um contexto de apoio para os desafios do crescimento psicológico com que a criança se confronta.” (p. 101)

Os alunos ao realizarem a dobragem da tília desenvolvem inúmeras capacidades, sendo o origami uma atividade versátil. Como sustenta Robinson (2006), “dobrar é um gesto comum na vida do dia-a-dia mas, no origami, a dobragem necessita de ser muito mais controlada e precisa. Todos os vincos são importantes, especialmente o primeiro.” (p. 10)

Terça-feira, 6 de março de 2012

A primeira atividade deste dia compreendeu a leitura e a interpretação do texto do manual *A galinha medrosa*. Todos os alunos leram em voz alta e, na interpretação, abordaram o título do texto, quantos parágrafos tinha, o autor, a personagem principal, bem como os tipos de frase, os sinónimos e os adjetivos. De seguida, os alunos fizeram um ditado mágico. Para o realizarem, a professora escrevia, palavra a palavra, no quadro e dava cinco segundos para os alunos a memorizarem; ao terminar o tempo, apagava e os alunos escreviam.

Após o recreio, com o auxílio dos Calculadores Multibásicos, a professora fez um ditado para introduzir a ordem das unidades dos milhares da classe dos milhares. Para tal, a professora explicou que a peça azul indica a mudança de classe. Realizaram ainda a leitura por cores, ordens e classes e abordaram os algarismos de maior e menor valor absoluto e de maior e menor valor relativo.

Para consolidação, a professora fez mais um ditado, no qual abordou a leitura por ordens e classes e os algarismos de maior e menor valor absoluto e relativo.

Inferências | Fundamentação Teórica

Nesta manhã os alunos realizaram um ditado. O ditado é uma das práticas utilizadas no ensino da leitura, escrita e conhecimento da linguagem. Este exercício desenvolve no aluno um maior vocabulário para além de exigir uma grande concentração e ritmo para o conseguir acompanhar.

Segundo Condemarín e Chadwick (1987), “o exercício de registar com precisão as palavras exatas de orações ou parágrafos pode ser importante para desenvolver uma melhor percepção do uso dos matizes semânticos e sintácticos da linguagem”. (p. 184)

No decorrer do ano letivo, o professor cooperante da turma deve aumentar o nível de dificuldade dos ditados, com o objetivo de desenvolver novas competências, mantendo sempre os seus alunos motivados.

Sexta-feira, 9 de março de 2012

A planificação desta manhã até à hora do recreio foi ocupada com a realização da Prova de Avaliação Sumativa de Matemática.

Posteriormente, eu e a minha colega realizámos a avaliação da tabuada a alguns alunos, enquanto outros faziam um exercício ortográfico.

Antes do almoço tiveram aula de música, onde falaram sobre a pauta, as notas musicais e cantaram músicas.

Inferências | Fundamentação Teórica

Ao realizar a avaliação da tabuada, foi notório que muitos alunos ainda têm alguma dificuldade. No entanto, a tabuada ganha importância, pois permite aos alunos que resolvam com maior rapidez e, sobretudo eficácia, as operações da multiplicação e da divisão.

Segundo Marques (2001), “a prática e o treino corresponde a uma metodologia essencial na consolidação dos conhecimentos, na aplicação de conhecimentos e novas situações e na superação das dificuldades de aprendizagem”. (p. 104)

Assim é considerável esta relevância em trabalhar este conteúdo com regularidade.

Segunda-feira, 12 de março de 2012

Nesta manhã, como a professora demorou um pouco mais a chegar à sala, eu e a minha colega realizámos alguns jogos de mímica para fazer o retorno à calma. Seguidamente a professora fez revisões para o teste, solicitando que os alunos resolvessem uma ficha formativa.

Posteriormente, ao nível da Área da Matemática, com o auxílio das palhinhas a professora realizou situações problemáticas rotineiras, decomposição de números e divisão. Na decomposição de números trabalharam a quantidade dez. Por fim concretizaram uma ficha para consolidação.

Inferências | Fundamentação Teórica

Durante a manhã os alunos realizaram uma ficha formativa como forma de revisões para a mesma com o objetivo de averiguar os seus conhecimentos nesta Área. Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990), através da avaliação formativa, o professor sabe quais os progressos e quais as dificuldades da criança, acompanhando todo o processo de ensino-aprendizagem (p.348).

Ainda Alves (2004) afirma que a avaliação:

tem vindo, ao longo das épocas, a adquirir uma grande variedade de significados de acordo com a evolução da própria sociedade: alterações económicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes concepções de educação e, consequentemente, diferentes modelos de ensino-aprendizagem e de abordagens de avaliação (p.31).

É de referir, então, que avaliar os conhecimentos dos alunos torna-se importante, pois assim o professor consegue aferir os saberes e as suas maiores dificuldades.

Terça-feira, 13 de março de 2012

O plano deste dia envolveu a Prova de Avaliação Sumativa de Português. A professora começou por fazer a leitura modelo do texto intitulado *Primavera* de Sophia de Mello Breyner e leu todas as perguntas da prova. Nesta, os alunos tinham de responder a perguntas de interpretação e a perguntas de funcionamento da língua, nas quais abordava os antónimos, sinónimos, ordem alfabética, tipos de frase, nomes próprios, comuns e comum coletivo, frase aceitável e frase não aceitável. Por fim, realizaram um exercício ortográfico e fizeram um ditado.

Ao nível da Matemática a professora introduziu a tabuada do seis com o material não estruturado, as palhinhas. Primeiramente cada aluno tirou seis palhinhas. Para dar o resultado, a professora ia pedindo aos alunos para irem somando mais seis, até chegar ao número de vezes pretendido.

Após o manuseamento deste material, os alunos realizaram uma proposta de trabalho com situações problemáticas.

Inferências | Fundamentação Teórica

A avaliação é uma aliada do professor na construção de um processo ensino-aprendizagem eficaz, na medida em que lhe facilita a obtenção de um *feedback* do seu trabalho por parte dos alunos.

Morgado (2004) declara que “o processo de avaliação e regulação é de uma crucial importância na promoção de processos educativos de qualidade, capazes de responder positivamente ao desafio da diversidade, promovendo mais e melhores oportunidades para todos os alunos.” (p. 81)

Ao distribuir as fichas de avaliação, a professora alertou os alunos para alguns critérios de avaliação que deveriam ter em atenção. Assim, tentou torná-los conscientes dos fatores de peso na sua avaliação. Borràs (2001b) afirma que “o aluno deve conhecer os critérios pelos quais será avaliado, dado que isso irá favorecer uma correcta aplicação na produção posterior dos seus textos.” (p. 367)

A professora recorre com alguma frequência a este material alternativo. Como refere Caldeira (2009), com este material “é possível fazer um trabalho criativo e ao mesmo tempo também educativo. Basta exercitar a criatividade e permitir que a criança também o faça”. (p. 317)

Os alunos ficam entusiasmados por poder manipular o material e ao mesmo tempo trabalham conteúdos importantes.

Sexta-feira, 16 de março de 2012

Nesta manhã, como os alunos do 1.º ano foram para uma visita de estudo à Kidzânia, eu e a minha colega fomos para a sala do 2.º ano B.

Nesta sala observei a aula programada de outra colega. Esta começou por abordar a área de Estudo do Meio, com a temática o Sistema Solar. Para tal, começou por dizer que os alunos iam fazer uma visita ao espaço e mostrou um *powerpoint* onde

estavam inseridos os vários planetas do sistema solar, referindo as características principais de cada um. Quando dialogava com os alunos, foi surpreendida por uma Supervisora da Prática Pedagógica, que solicitou que desse uma aula surpresa. Com o material estruturado, o Cuisenaire, a colega deu leitura de números.

Após a aula fui para a reunião, onde ouvi as observações de algumas colegas, que também deram aula surpresa, e outras que tiveram aula assistida e os erros, aspetos a melhorar, dados pelas Supervisoras.

Inferências | Fundamentação Teórica

A colega, no decorrer da sua aula programada, apresentou uma postura descontraindo e motivada perante as crianças. Consequentemente, os alunos apresentaram-se disciplinados, interessados e com vontade de partilhar ideias. De acordo com Estanqueiro (2010), “a motivação dos professores condiciona a motivação dos alunos.” (p. 31) O mesmo autor salienta ainda que o comportamento do professor influenciará o comportamento dos alunos, “se um professor gosta de ensinar, poderá despertar, mais facilmente, o gosto de aprender.” (p. 31)

Estanqueiro (2010) acrescenta que “dando o seu melhor ao ensino, o professor dignifica o seu trabalho e influencia positivamente a motivação dos alunos.” (p. 32)

Ao ser surpreendida com a aula surpresa, a colega ficou um pouco nervosa, mas conseguiu trabalhar o conteúdo pretendido, guiando o pensamento dos alunos. Como sustenta Contente (1995), “os alunos necessitam que se lhes forneça os meios necessários que eles deverão utilizar para expor os seus saberes de uma forma clara, concisa e criativa.” (p. 28) Os alunos mostraram grande interesse pela aula, manifestando-o várias vezes.

Segunda-feira, 19 de março de 2012

Neste dia de estágio profissional, eu e a minha colega presenciamos a aula assistida de uma colega que está no 1.º ano A.

Ela começou pela área de Matemática, trabalhando com o material estruturado, os Calculadores Multibásicos, o maior e o menor valor absoluto de um número. De seguida, cada aluno tinha um número e ela foi solicitando que cada um dissesse qual o maior e o menor valor absoluto desse número.

Na área de Língua Portuguesa, os alunos trabalharam a pares, construindo um livro com os sinais de pontuação.

Por fim, na área de Estudo do Meio, ela falou sobre o grilo, mostrando um *powerpoint* elucidativo ao tema.

Após a aula, fomos para a reunião com as Supervisoras de Prática Pedagógica.

Quando a reunião terminou, eu e a minha colega fomos para a sala onde estamos a estagiar, onde os alunos estavam a realizar uma proposta de trabalho de matemática.

Posteriormente a professora fez a leitura modelo de um texto do manual e todos os alunos leram um pouco em voz alta.

Inferências | Fundamentação Teórica

A construção do livro com sinais de pontuação foi uma boa estratégia para a sua compreensão.

A importância dos sinais de pontuação é salientada por Gomes e Cavacas (1997), que mencionam que “a pontuação contribui para a eficácia da comunicação que se estabelece entre o autor e o leitor comum. Pontuar significa para o autor orientar a leitura que irá ser feita do seu texto”. (p. 254)

Os sinais de pontuação num texto são de extrema importância, pois permitem que os alunos consigam ler de forma pontuada e com entoações.

Antes de solicitar que os alunos lessem o texto em questão, a professora fez a leitura do mesmo. Ao fazer uma leitura modelo, o professor possibilita aos alunos uma melhor compreensão do texto e fornece-lhes um modelo de entoação a seguir.

Borràs (2001b) sugere que “o exemplo de uma boa leitura por parte do professor oferecerá estratégias claras a seguir pelo aluno (entoação, ritmo, ênfase e outras).” (p. 366) O mesmo autor acrescenta ainda que “é aconselhável que (...) o docente leia primeiro o texto que o aluno deverá ler em seguida.” (p. 366)

Terça-feira, 20 de março de 2012

Durante toda a manhã foi a minha colega que conduziu as atividades a realizar nas três áreas de ensino. Em Português, começou por ler e explorar uma adaptação de um texto de António Torrado. Afixou no quadro uma frase relacionada com o texto e introduziu o conceito de determinante artigo definido através da mesma. Com a ajuda

dos alunos completou-se uma tabela com o objetivo de organizar os conteúdos abordados.

Posteriormente, iniciou a área da Matemática apresentando uma história, relacionada com o texto de Língua Portuguesa, que levasse à construção da camioneta, com o 3.º e 4.º Dom de Froebel. Trabalhou o cálculo mental através de algumas situações problemáticas e, para as consolidarem, os alunos tinham consigo vários elefantes feitos de musgami, com os quais podiam representar as situações propostas.

A manhã terminou com uma apresentação em *powerpoint*, onde estavam inseridas diversas imagens reais de elefantes. No fim, os alunos copiaram as principais características dos mamíferos, classe de animais à qual o elefante pertence, num cartão com a forma desse animal e visualizaram um pequeno filme sobre os seus hábitos de vida.

Inferências | Fundamentação Teórica

É importante conduzir as crianças em situações problemáticas, pois é uma forma de enquadramento das operações e cálculos e permite-lhes uma melhor preparação na resolução de problemas reais, na sua vida futura.

Abrantes *et al.* (1999) sustentam que:

o cálculo faz, naturalmente parte integrante da matemática mas aprender procedimentos de cálculo isolados (...) não garante que eles sejam capazes de mobilizar os conhecimentos relevantes quando tiverem que enfrentar mesmo as situações problemáticas mais simples surgidas num contexto diferente. (p. 9)

A manhã de atividades, promovidas pela minha colega, tornou-se num momento agradável para os alunos, mantendo-se estes bastante atentos e participativos. Para além da sua postura, os materiais e diferentes estratégias podem ter formado um apoio na concentração da atenção dos alunos, despertada pela curiosidade e interesse.

Morgado (1999) sugere que as atividades devem ainda ser “diversificadas – possibilitando, por exemplo, a utilização de recursos e materiais diversificados.” (p. 72) Todo o material estava apelativo e as estratégias foram bem conseguidas.

Deste modo, importa realizar atividades que impliquem diretamente a participação dos alunos e, sempre que possível, sejam inovadoras, constituindo pontos de interesse e motivação das crianças.

Sexta-feira, 23 de março de 2012

Nesta manhã a professora pediu-me para dar uma aula com os Calculadores Multibásicos, trabalhando a adição e a subtração.

Quando terminei a aula todos os alunos realizaram exercícios relacionados com a leitura de números e também algumas operações matemáticas. A minha colega de estágio e eu fomos circulando pela sala, auxiliando-os sempre que necessário. Posteriormente, foi apresentado pela professora um acróstico sobre a responsabilidade social, tema que foi debatido entre a turma.

Inferências | Fundamentação Teórica

Durante a aula que lecionei, os alunos estiveram bastante atentos. Boujon e Quaireau (2001) defendem que “a atenção é a acção de se concentrar, de se aplicar, ela tem então como sinónimo a vigilância, mas é também um indício de afecto ou de interesse.” (p. 7)

No entanto, nem todos os alunos estavam com a mesma capacidade de atenção o que, por vezes, perturbou um pouco a aula. Os mesmos autores referem que “nem todas as crianças têm as mesmas capacidades para fixar a sua atenção.” (p. 9)

O facto de alguns alunos perturbarem a aula, afetou bastante a atenção fazendo com que se distraíssem facilmente. Os mesmos autores salientam ainda que “a distração e a agitação das crianças, durante as aulas, têm repercussões na percepção, na memorização e na aprendizagem, e por conseguinte, na aquisição das competências escolares.” (p. 121)

Terça-feira, 10 de abril de 2012

Esta manhã de estágio profissional foi orientada por mim. Comecei por ler e interpretar um texto, com o objetivo de dar a conhecer o conceito de determinante artigo indefinido. Após este conceito ter sido introduzido, os alunos realizaram uma proposta de trabalho e um exercício ortográfico, mais especificamente um ditado de palavras.

Na área da Matemática mostrei uma apresentação em *powerpoint* sobre as horas e os tipos de relógios existentes. Para os alunos aprenderem a ver as horas, distribuí relógios de cartão a cada um e com eles realizaram diversos exercícios práticos. Posteriormente, realizaram uma ficha de trabalho em que praticaram o visionamento das horas.

De seguida lecionei a área de Estudo do Meio, com o auxílio de uma apresentação em *powerpoint*, na qual os alunos tiveram a oportunidade de conhecer as principais características dos peixes.

Por último, os alunos formaram pequenos grupos para ver e tocar numa sardinha como consolidação do tema apresentado.

Inferências | Fundamentação Teórica

A planificação desta aula foi organizada de forma, a que todas as áreas de ensino estivessem interligadas. Os temas a lecionar por mim foram cativantes, o que fez com que a planificação estivesse bem estruturada. Como refere Arends (2008):

A planificação do professor é um processo complexo. A planificação interage com todos os outros aspectos do ensino e é influenciada por muitos factores. Compreender o processo de planificação e dominar as especificações da planificação são competências importantes para os professores principiantes. (p. 100)

Não posso deixar de referir a importância que a aula de Matemática contribuiu para a aprendizagem dos alunos. Com os relógios, todos os alunos tiveram a possibilidade de manusear os mesmos, perceber os ponteiros e conseguir perceber como se veem as horas. Como sustenta Borràs (2001b), “a investigação e a experiência pessoal apenas serão válidas para o aluno na medida em que consiga ser o protagonista da sua própria investigação.” (p. 397)

Desta forma, é fundamental que se forneçam aos alunos, meios para que possam ser protagonistas da sua investigação e experimentação.

Sexta-feira, 13 de abril de 2012

A Matemática foi a primeira área a ser explorada nesta manhã. Alguns alunos começaram por distribuir o material Calculadores Multibásicos pelas mesas. O objetivo principal era fazer com que as crianças relembassem e consolidassem a leitura de números. Para isso a professora ditou o número de peças a colocar em cada furo das placas e foi questionando os alunos, um a um. Ainda sobre esta temática, os alunos resolveram diversos exercícios introduzidos numa ficha formativa.

Posteriormente a professora orientou uma atividade relacionada com Língua Portuguesa. Nesta área os alunos leram e realizaram um ditado mágico sobre um texto do manual e, por último, coloriram um desenho segundo um código de cores específico.

Esse código envolvia nomes próprios, comuns, comuns coletivos e determinantes artigos definidos e indefinidos.

Na aula de Educação Musical os alunos foram sujeitos a uma avaliação do ataque das notas musicais. Esta atividade consiste em dizerem, o maior número de vezes que consigam, o nome de todas as notas musicais, repetindo-as.

Inferências | Fundamentação Teórica

Neste dia tive oportunidade de observar uma forma de trabalhar com os Calculadores Multibásicos. A professora dinamizou uma atividade de leitura de números que, segundo Caldeira (2009), constitui um dos aspetos de interesse pedagógico, que pode ser trabalhado com os Calculadores Multibásicos. (p. 188)

A mesma autora refere que, num exercício de leitura de números “podem-se colocar diferentes questões, dependendo do ano de escolaridade, ou grupo etário.” Ao longo de toda a atividade pude verificar que a professora realizou exercícios de complexidade adequada ao grupo. (p. 205)

Segunda-feira, 16 de abril de 2012

Tal como programado anteriormente, tive a aula assistida por uma das professoras supervisoras da Prática de Ensino Supervisionada. Após a leitura da história “O sapo apaixonado”, de Max Velthuijs, os alunos ordenaram e colaram algumas imagens e escreveram uma frase sobre a mesma, num cartão com a forma da cara de um sapo.

Na área de Matemática e, com o auxílio de uma história, as crianças construíram o poço com o 3.º e 4.º Dom de Froebel e resolveram situações problemáticas relacionadas com sapos.

Na área de Estudo do Meio, os alunos visualizaram uma apresentação em *powerpoint* sobre o anfíbio referido durante as áreas mencionadas anteriormente – o sapo.

De seguida, eu e a minha colega de estágio dirigimo-nos até à sala de aula do 2.º ano B, para ver também a aula assistida de uma colega. Quando chegámos, os alunos estavam a ver imagens sobre aves e a referir as suas principais características. Em Matemática foram trabalhadas as combinações com imagens móveis de aves.

No final da manhã decorreu a reunião com todos os avaliados e com quem assistiu às aulas.

Inferências | Fundamentação Teórica

Considero importante voltar a mencionar a importância que têm as reuniões de Prática Pedagógica, uma vez que nos é dado o *feedback* da aula que realizámos, mencionando quais os aspetos positivos e quais os aspetos a melhorar em aulas futuras. Marques (2003) afirma que “não há desenvolvimento profissional sem reflexão e sem formação e existe uma relação grande entre oportunidades de formação e motivação profissional e entre estas variáveis e o desenvolvimento profissional” (p. 106).

Nas reuniões os Supervisores de Prática Pedagógica têm um papel fulcral para o nosso desenvolvimento profissional. Como sustentam Amaral, Moreira e Oliveira (1996), “o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor” (p. 93)

A reflexão sobre as nossas práticas é muito importante, pois só tomando consciência do que fizemos, conseguiremos melhorar o que ainda não esteja como desejado. Cunha (2008) acrescenta que “a prática é fonte de construção do conhecimento e a reflexão sobre as práticas, o instrumento dessa construção”. (p. 78)

A reflexão sobre o nosso trabalho é necessária em qualquer altura, independentemente do número de anos de serviço e da experiência.

Terça-feira, 17 de abril de 2012

Esta manhã de estágio profissional foi orientada pela minha colega de estágio, tendo começado por mostrar uma ave a todos os alunos e, de seguida, colocou no quadro imagens de diversas aves e a sua respetiva sombra em musgami, para que os alunos as associassem corretamente. Após dar a conhecer os seus nomes, projetou uma apresentação em *powerpoint*, onde foram referidas as principais características desta classe de animais.

Como consolidação os alunos elaboraram uma atividade experimental sobre a impermeabilidade das penas. Em voz alta, a minha colega leu o protocolo experimental, intercalando a leitura com alguns alunos e estes, a pares, realizaram os procedimentos apresentados. No final discutiram-se os resultados e as conclusões, antes de os registarem por escrito.

Inferências | Fundamentação Teórica

Durante o momento da atividade experimental, os alunos envolveram-se e contactaram, de forma prática, com diversos elementos relacionados com as ciências, manipulando-os. Martins *et al.* (2007) defendem que “tarefas de carácter prático sempre foram consideradas importantes para as crianças, (...), como forma de potenciar o seu envolvimento físico com o mundo exterior, aspecto crucial para o desenvolvimento do próprio pensamento, conforme comprovado por Piaget”. (p. 38)

A leitura que a minha colega fez do protocolo experimental foi importante, para que todos os alunos entendessem o que estava a ser solicitado.

Após toda a experiência de carácter prático, os alunos elaboram algumas questões sobre a atividade feita. Ainda de acordo com os mesmos autores (2007):

(...) não é a simples manipulação de objectos e instrumentos que gera conhecimento. É necessário questionar, reflectir, interagir com outras crianças e com o professor, responder a perguntas, planejar maneiras de testar ideias prévias, confrontar opiniões, para que uma actividade prática possa criar na criança o desafio intelectual que a mantenha interessada em querer compreender fenómenos, relacionar situações, desenvolver interpretações, elaborar previsões. (p. 38)

Sexta-feira, 20 de abril de 2012

Este dia ficou marcado pela presença de alguns encarregados de educação na sala de aula. Estes puderam observar e participar nas atividades realizadas pelos alunos durante toda a manhã. Inicialmente, as crianças, com a orientação da professora, realizaram a construção da lareira com o 3.º e 4.º Dom de Froebel. Resolveram situações problemáticas e interpretaram e analisaram um pictograma representado no quadro. Antes do recreio, assistiram à dramatização de uma história de Oliver Jeffers, no ginásio do Jardim-Escola.

De seguida, os alunos foram para a aula de Expressão Plástica, onde o tema principal foi o origami. A professora, após introduzir a técnica a explorar, distribuiu o material necessário à elaboração da representação de uma baleia. As crianças realizaram o origami proposto e colaram-no numa folha, que decoraram com lápis de cera.

De regresso à sala de aula, os alunos leram e interpretaram um texto do manual. A professora escreveu no quadro seis palavras desse texto, para que algumas crianças as soletrassem e, de seguida, realizaram um ditado misto. A professora ditava o texto, mas as palavras escritas no quadro continuavam lá.

Inferências | Fundamentação Teórica

Realço a importância da participação da família na escola. Para que a criança se desenvolva de uma forma saudável, é importante que tenha o afeto de que necessita e assim tornar-se mais segura. Como refere Diez (1994), “no que diz respeito à afectividade dos filhos, a acção educativa dos pais, assim como a de outros educadores em geral, é de uma transcendência capital na formação da sua personalidade”. (pp. 32/33)

Ao proporcionar este tipo de momentos, a professora e a escola estão a fortalecer os importantes laços entre a família e a escola. De outra forma, ajudam os encarregados de educação a perceberem melhor o encaminhamento da aprendizagem dos seus educandos, facilitando assim a ajuda que a família poderá facultar à criança, tornando-a mais consciente das suas necessidades.

Diogo *et al.* (2002) sugerem que assim “os pais podem ser ajudados nas tarefas de educação familiar, no apoio às aprendizagens escolares dos filhos, em casa, e a envolverem-se na escola, ao nível do contacto com os professores, da colaboração em actividades escolares.” (p. 287)

O mesmo autor salienta ainda que “nos alunos, o envolvimento parental conduz a uma maior motivação, a mais aproveitamento escolar e a um melhor comportamento disciplinar.” (p. 288)

Segundo Marques (2001), “os pais que colaboram habitualmente com a escola ficam mais motivados para se envolverem em processos de actualização e reconversão profissional e melhoram a sua auto-estima como pais.” (p. 22)

Nesta manhã percebi que é possível a harmonia entre os professores, os alunos e os seus encarregados de educação, sendo esta uma relação bastante vantajosa para todos os intervenientes.

Segunda-feira, 23 de abril de 2012

De modo a completar as aulas programadas do dia 17 de abril, nesta manhã de estágio profissional a minha colega começou por mostrar aos alunos as moedas e as notas do atual sistema monetário português. Conversou um pouco sobre a origem do euro e os alunos realizaram exercícios de contagem de dinheiro, usando as moedas e notas distribuídas anteriormente. Também representaram situações de compra e venda, relacionadas com o tema das aves.

Ao nível da área de Português foi proposto à minha colega que introduzisse a classificação de palavras quanto à sílaba forte. Começou por relembrar a noção de sílaba e por distribuir, por cada dois alunos, uma palavra. Os alunos, a pares, tinham de lê-la e contar o seu número de sílabas, para que, depois de ouvirem a explicação sobre os novos conteúdos, completassem uma tabela.

Inferências | Fundamentação Teórica

Durante a manhã, foi notória a distração das crianças devido ao material apelativo que a minha colega levou. O manuseamento das notas e das moedas levou a uma grande agitação dentro da sala de aula. Segundo Boujon e Quaireau (2001), “a distração e a agitação das crianças, durante as aulas, têm repercussões na percepção, na memorização e na aprendizagem e, por conseguinte, na aquisição das competências escolares.” (p. 121)

No entanto, a minha colega tentou motivar os alunos, para que estes conseguissem fazer contagens com o material. Acrescento ainda que o facto de ela não os desmotivar, também foi fundamental para a aprendizagem dos alunos. Como sustenta Arends (2008), “a motivação é normalmente definida como o conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento ou nos fazem agir. É o que nos faz agir da forma como agimos.” (p. 138)

Terça-feira, 24 de abril de 2012

Esta manhã foi orientada por mim. Comecei por trabalhar a leitura de números e os algarismos, de maior e menor valor absoluto e relativo, com o material Calculadores Multibásicos, através de diversas situações problemáticas relacionadas com o tema a desenvolver no Estudo do Meio – os répteis.

Na área de Língua Portuguesa abordei as principais regras da translineação. Para isso, expus no quadro palavras, à medida que as regras iam sendo explicadas e exemplificadas, com a colaboração dos alunos.

Na área de Estudo do Meio, os alunos tiveram a oportunidade de visualizar uma apresentação em *powerpoint*, com imagens das principais características dos répteis. No final tocaram numa tartaruga, completaram, com frases e imagens, um esquema e assistiram a um pequeno filme sobre a vida deste réptil.

Inferências | Fundamentação Teórica

Em relação a este dia vou refletir sobre um aspeto que considero muito importante, não só para os estagiários, como para todos os professores. Refiro-me à gestão do tempo. Um dos pontos positivos da minha aula foi o facto de ter conseguido uma boa gestão do tempo que tinha disponível para a mesma.

Segundo Arends (2008), “o tempo é o recurso mais crucial e cobiçado em termos de objectivos académicos.” (p. 89) Se não se conseguir uma eficaz gestão do tempo, para além de se correr o risco de não abordar os conteúdos pretendidos, podem surgir situações de desinteresse por parte dos alunos. Para Morgado (2004), “esta situação que consensualmente se considera ser de evitar, pode facilitar a emergência de situações menos positivas como comportamentos de indisciplina, desmotivação, etc.” (p. 94)

Durante a manhã consegui criar estratégias diversificadas, dinâmicas e apelativas, pelo que os alunos mostraram-se interessados e motivados durante a aula.

Sexta-feira, 27 de abril de 2012

Esta manhã destacou-se pelo facto de ser a última com a turma em questão. Por isso, a minha colega de estágio e eu, realizámos algumas atividades com os alunos. Inicialmente, distribuámos propostas de trabalho sobre a translineação, o sistema monetário e a classificação de palavras quanto à sílaba forte. Ao circular pela sala, apoiávamos os alunos que demonstravam mais dificuldades e também mantínhamos a disciplina necessária ao bom funcionamento das atividades.

Após o recreio, os alunos realizaram a correção ortográfica de um exercício realizado anteriormente. Também pontuaram um texto, com os sinais de pontuação já aprendidos, copiaram e ilustraram-no.

Inferências | Fundamentação Teórica

Os professores são os responsáveis para que seja feita a uma ligação entre as várias áreas. Por um lado, as crianças não sofrem um “choque” entre os diversos temas, por outro lado, a aula torna-se mais apelativa e motivante. Embora não se consiga realizar sempre, Pombo *et al.* (1994) dizem-nos que “são os professores que, por sua iniciativa, vêm realizando, com uma frequência crescente, experiências de ensino que visam alguma integração dos saberes disciplinares e implicam algum tipo de trabalho de

colaboração entre duas ou mais disciplinas” (p. 8) No entanto, nesta manhã não houve muita ligação entre as áreas pois os alunos estiveram quase sempre a realizar propostas de trabalho, tornando a manhã um pouco cansativa.

6. 6.^a Secção

Esta secção respeita o momento de estágio efetuado no período de 30 de abril de 2012 a 22 de junho de 2012. Este momento de estágio decorreu na sala do 3.º ano, referente aos alunos na faixa etária dos 8 anos, dinamizada pela professora cooperante J.

6.1 Caracterização da turma

Toda a informação foi facultada pela professora cooperante.

A turma do 3.º Ano B é constituída por vinte e seis alunos, sendo catorze do género masculino e doze do género feminino. Entrou uma criança nova e dois dos alunos faltam bastante à escola.

Em termos culturais, é uma turma interessada pelo ambiente que a rodeia. São faladores, ainda que trabalhadores.

Em termos gerais, é uma turma homogénea, realizando as tarefas escolares que lhes são pedidas. Neste momento, três alunos usufruem do apoio individualizado.

Na área da Matemática, a turma apresentou grandes dificuldades na realização do algoritmo da divisão.

O facto de ser uma turma homogénea, a nível de aproveitamento escolar, faz com que, a maior parte das vezes, as tarefas propostas para o dia sejam executadas por grande parte dos alunos.

6.2 Caracterização do espaço

A sala do 3.º ano B (figura 10) está situada no 1.º andar da escola. Esta é bastante ampla e luminosa. Ao seu lado podemos encontrar duas casas de banho que, normalmente, são frequentadas pelos alunos do 3.º e 4.º ano. Na parede oposta à porta de entrada encontramos inúmeras janelas que dão luminosidade à sala. Nesta sala

podemos encontrar, ao fundo, um quadro de giz e, de frente para a mesa dos alunos, um quadro interativo. Ao longo de todo este espaço existem diversos armários, que se destinam à arrumação de materiais e dos dossiês individuais dos alunos. Podemos também encontrar alguns placards de cortiça, onde são expostos alguns trabalhos realizados pelos alunos nas diferentes áreas.

Ao lado do quadro interativo encontra-se a mesa do professor titular de turma, onde podemos encontrar um computador e uma impressora.



Figura 10 – Sala do 3.º ano B

6.3 Horário

No quadro 7 está representado o horário semanal deste grupo. Refiro ainda que este está sujeito a alterações, consoante as necessidades.

Quadro 7 – Horário referente ao 3.º ano B

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h-9:50h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
10h-10:50h					
11h-11:30h	Recreio				
11:30h-12h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
12h-13h					
13h	Almoço e recreio				
14:30h-15:20h	Estudo do Meio	Estudo do Meio (Clube de Ciência)	Hora do conto/ Expressão Artística	Formação Pessoal e Social	Estudo do Meio
15:20h-16:10h				Educação Física	Educação Musical
16:10h-17h	Formação Pessoal e Social	Estudo do Meio	Biblioteca/ Informática	Estudo do Meio	Inglês
17h	Lanche				
17:15h	Saída				

6.4 Rotinas

Quando concluído o momento do acolhimento, todas as crianças se dirigem para as respectivas salas.

Antes de iniciarem as primeiras atividades, os alunos do 3.º ano dirigem-se todos à casa de banho, bem como no final do recreio da manhã. Para além destes dois momentos de higiene, os alunos dirigem-se à casa de banho, autorizados pelo professor titular de turma, sempre que precisam.

O recreio dos alunos do 3.º ano realiza-se a meio da manhã, às onze horas. O espaço é partilhado com todas as outras crianças que frequentam o 1.º ciclo.

A meio da manhã e durante o recreio, os alunos do 3.º ano fazem um pequeno lanche que, normalmente, é composto por algumas bolachas ou uma fatia de pão.

Embora não seja observado por nós, às treze horas as crianças dirigem-se para o refeitório, onde almoçam juntamente com outras turmas.

6.5 Relatos Diários

Segunda-feira, 30 de abril de 2012

Apesar de ser a primeira manhã de contato com esta turma, não foi possível conhecer a professora titular e alguns alunos, devido à organização da escola relativamente ao feriado a comemorar no dia seguinte. Neste dia foram reunidos todos os alunos do 3.º ano de escolaridade na sala do 3.º ano A.

Durante a manhã os alunos estiveram a terminar trabalhos em atraso, relativos a todas as áreas curriculares. Também utilizaram o quadro interativo para realizarem um jogo relativo à História de Portugal onde, em equipas, competiam para responder ao maior número de perguntas acertadamente. Houve ainda espaço para a visualização de um filme infantil sobre elementos da natureza, tal como o vento e a água.

Inferências | Fundamentação Teórica

As crianças contactam muito com a televisão e, desde muito cedo, com os diversos canais, vídeos e DVDs. De acordo com Cordeiro (2010), “a televisão faz parte das nossas vidas. É um fenómeno omnipresente, com grande capacidade de instrução mas, simultaneamente, um intruso que se acompanha de um raro fascínio.” (p. 408)

A professora, no fim da manhã, optou por colocar as crianças a visionar um filme como forma de distração. No entanto, a televisão não pode ser a única forma utilizada para distrair e entreter as crianças, não só porque existem outras formas, mas também porque não é aconselhável. Cordeiro diz-nos que (2010) “ a Academia Americana de Pediatria (...) não recomenda que as crianças com menos de 3 anos vejam televisão (não apenas canais, mas também DVDs, vídeos, etc.) (p. 409) Acima desta idade não deverão ver mais do que uma a duas horas por dia e com programação selecionada e adequada”.

Sexta-feira, 4 de maio de 2012

Nesta manhã, uma colega do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolveu atividades com os alunos.

Relativamente à Área de Matemática, os alunos leram uma ficha informativa sobre as áreas e, através do Tangram, calcularam a área de algumas figuras, tendo como unidade de medida um triângulo.

Em História de Portugal foi projetada uma apresentação sobre D. Dinis, que continha uma cronologia sobre a sua vida e obra. À medida que a apresentação ia decorrendo, a colega ia dialogando com os alunos.

Na área da Língua Portuguesa a colega distribuiu um texto para abordar o conteúdo das interjeições. Após a explicação e exemplificação do mesmo, os alunos realizaram um jogo, cujo objetivo era completar frases móveis com a interjeição correta.

Inferências | Fundamentação Teórica

Enquanto a colega ia explicando a vida e a obra de D. Dinis, as crianças mostraram-se interessadas e partilharam as suas opiniões e conhecimentos. Segundo Hohmann e Weikart (1997):

quando as crianças se sentem à vontade e são estimuladas a conversar sobre experiências com significado pessoal usam a linguagem para lidar com as ideias e com os problemas concretos que, do seu ponto de vista, são realmente importantes. Ao comunicarem aprendem que a forma pessoal de se expressarem é eficaz porque os outros as ouvem e respeitam aquilo que elas dizem. (p. 40)

Embora fossem conteúdos novos, os alunos mostraram-se bastante cativados e com curiosidade pelo tema. Por este motivo enquanto eram transmitidas as explicações, os alunos quiseram participar. De acordo com o Ministério da Educação (1997), “mesmo que a criança não domine inteiramente os conteúdos, a introdução a diferentes

domínios científicos cria uma sensibilidade que desperta a curiosidade e o desejo de aprender”. (p. 85)

Segunda-feira, 7 de maio de 2012

Neste dia, eu e a minha colega de estágio dirigimo-nos para a sala do 3.º A para observar a aula de uma colega, assistida pelas professoras supervisoras da Prática de Ensino Supervisionada. Contudo, só visualizei as atividades relacionadas com os diversos tipos de relevo, visto que a minha colega de estágio foi surpreendida por uma das professoras supervisoras da Prática de Ensino Supervisionada.

Na sala do 3.º B a minha colega organizou o material e alterou a disposição da sala para dar início à aula surpresa. Nesta aula, a professora supervisora sugeriu-lhe que, com o Cuisenaire, realizasse alguns exercícios de leitura de números. Assim sendo, antes de iniciá-los, ela teve que relembrar o processo, visto que os alunos não tinham contacto com este tipo de exercícios com o material há algum tempo. Após a reunião com as colegas e professoras, voltei para a sala de aula e ajudei os alunos na interpretação escrita de um capítulo do livro *O Planeta Branco*, de Miguel Sousa Tavares.

Inferências | Fundamentação Teórica

Apesar de se tratar de momentos de grande ansiedade e nervosismo, as aulas supervisionadas, nas quais estão incluídas as aulas surpresa, revestem-se de grande importância no percurso de um aluno estagiário. É através destas aulas que, juntamente com os nossos colegas, as Orientadoras da Supervisão da Prática Pedagógica e os Professores Titulares, temos oportunidade de refletir sobre a postura, linguagem e estratégias que adotámos durante a atividade.

Esta reflexão permite-nos tomar consciência dos nossos erros e qualidades. Zeichner (1993) considera que “expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas.” (p. 21) O mesmo autor acrescenta ainda que, a “compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência” (p.17).

Morgado (1999) reforça esta ideia, salientando que “esta reflexão poderá constituir-se como um instrumento privilegiado de regulação e avaliação do trabalho

desenvolvido, facilitando a introdução, quando justificada, de mecanismos de ajustamento.” (p. 55)

Deste modo, esta atitude de reflexão sobre a prática tem uma função preponderante na nossa formação, pois contribui para a melhoria da nossa ação, tornando-nos melhores futuros profissionais.

Terça-feira, 8 de maio de 2012

A primeira parte da manhã destinou-se à realização da Prova de Avaliação de Português. A primeira parte da Prova destacou-se com a leitura e interpretação de uma adaptação da obra *Livro com cheiro a Banana*, de Alice Vieira. Na segunda parte da Prova, os alunos tiveram oportunidade de mostrar os seus conhecimentos relativos a diversos conteúdos. Foram avaliados os conhecimentos relativos aos adjetivos, pronomes, tempos verbais e ainda ao discurso direto/indireto.

Após o recreio, os alunos passaram alguns sumários em atraso e realizaram situações problemáticas. Estas tinham algumas operações para resolver, principalmente divisões e a respetiva prova dos nove.

Inferências | Fundamentação Teórica

Neste dia marcou-me a forma como um aluno começou a chorar, quando não conseguiu resolver uma pergunta da Prova de Avaliação. De acordo com Brickman e Taylor (1996), o adulto deve “pedir às crianças para exprimirem por palavras suas os seus sentimentos e desejos”, ou seja, “encorajá-las a verbalizar as suas preocupações.” (p. 40) Segundo as mesmas autoras, esta estratégia é adequada uma vez que, “por vezes, o simples facto de reconhecer os sentimentos da criança basta para a levar a querer resolver o problema.” (p. 40). Foi exatamente esta a atitude da professora, na medida em que, ao dialogar com o aluno, levou-o a exprimir os seus sentimentos e ajudou-o na resolução da situação.

Sexta-feira, 11 de maio de 2012

A planificação desta manhã iniciou-se com a área da Língua Portuguesa. A professora começou por distribuir uma proposta de trabalho aos alunos e, de seguida, fez a sua leitura em voz alta. Nessa proposta de trabalho, os exercícios abordavam a

família de palavras, a construção do plural de algumas palavras, a acentuação gráfica, as preposições e ainda as palavras homófonas. Os alunos, que não terminaram a realização dos exercícios, levaram para trabalho de casa.

Ao regressar do recreio, a professora leu aos alunos um capítulo do livro *O Planeta Branco* e fez um ditado de palavras sobre o mesmo.

Na área de Matemática, os alunos realizaram duas divisões com casas decimais no dividendo e no divisor e um ditado de lateralidade, seguindo sempre as indicações da professora.

Inferências | Fundamentação Teórica

Neste dia destaco o facto de os alunos levarem trabalhos de casa. É essencial que os conteúdos aprendidos no meio escolar sejam exercitados e consolidados em casa; por este motivo, alguns professores enviam trabalhos de casa. Estes trabalhos têm como principal objetivo a consolidação e interiorização de conteúdos trabalhados em sala de aula. Rochetta (citado por Simões, 2006) confirma a importância dos mesmos, referindo que os trabalhos de casa permitem “reforçar, pela prática individual, aquilo que é aprendido na escola e são essenciais para a aquisição de hábitos de estudo”. (p. 85) Também Epstein (citado por Simões, 2006) defende que “a aprendizagem não pode ser reduzida à simples receção de informação nas “aulas”, pelo que se torna necessário rever em casa a matéria abordada, através de exercícios estimulantes e acessíveis”. (p. 87)

Segunda-feira, 14 de maio de 2012

Nesta manhã, os alunos preencheram uma tabela com a conjugação verbal de um verbo da primeira conjugação, no modo indicativo e condicional. Após terminarem, a professora realizou a avaliação da leitura de um dos textos do manual escolar. Primeiramente, os alunos realizaram uma leitura silenciosa, depois ouviram a leitura modelo realizada pela professora cooperante e, por fim, ouviram os colegas a ler, tendo assim tempo para se prepararem para a avaliação.

Na área da Matemática foi distribuída uma proposta de trabalho com diversas situações problemáticas. Uma continham dados desnecessários, outras solicitavam a explicação do raciocínio através de esquemas.

A última atividade da manhã realizou-se no ginásio da escola, onde os alunos assistiram a uma apresentação sobre os cuidados a ter com a exposição solar.

Inferências | Fundamentação Teórica

O exercício de leitura, segundo vários autores, deve ser contínuo, desde o momento em que a criança aprende a ler. É importante que este seja feito diariamente, não necessariamente através de um texto ou uma história, mas simplesmente através de palavras ou frases curtas. No entanto, tenho observado a leitura sempre a partir do manual escolar, de livros ou de textos, não havendo uma diversidade de instrumentos.

De acordo com os autores Castro e Gomes (2000), “lemos, ao dar uma vista de olhos ao jornal; ao procurar um número de telefone na lista; ao seguir a prosa de um romancista...Através destes exemplos, é fácil tomar consciência que se pode ler de maneiras muito diferentes.” (p. 118)

O exercício da leitura deve ser trabalhado diariamente, não só na área de Português, como também nas restantes áreas curriculares, pois ao resolverem, por exemplo, um exercício matemático, há que lê-lo e interpretá-lo de forma a facilitar a sua resolução.

Terça-feira, 15 de maio de 2012

Neste dia a professora começou por distribuir uma proposta de trabalho com diversos exercícios. Estes continham cálculo mental, mais especificamente a divisão e a multiplicação por dez, as tabuadas e a resolução de outras operações. À medida que os alunos iam concluindo o trabalho de Matemática, resolviam exercícios na área de Português para praticar a ortografia, sobretudo para completar palavras com “pre” ou “per”. Nesta área realizaram também um exercício ortográfico de um texto do manual.

A aula do Clube de Ciências teve como objetivo mostrar aos alunos o movimento das moléculas. Para tal, os alunos leram o protocolo experimental, partilharam com os colegas as suas conceções alternativas, observaram a experiência sobre o movimento das moléculas e registaram os resultados e as conclusões.

Inferências | Fundamentação Teórica

Neste dia destaco a importância das aulas do Clube de Ciências. É importante salientar que os alunos, nestas aulas, mostram um gosto enorme em querer aprender

sempre mais, pois é uma área que, na maioria, os fascina. O facto de os alunos terem de observar e decifrar um protocolo é essencial para que, durante a experiência, percebam o que vai acontecer.

Os alunos são detentores de diversas concepções alternativas, ou seja, de saberes prévios. As concepções alternativas são definidas por Cachapuz (1995, citado por Martins *et al.*, 2007) como “ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites, não podendo ser encaradas como distrações, lapsos de memória ou erros de cálculo, mas sim como potenciais modelos explicativos resultantes de um esforço consciente de teorização.” (p. 361) A identificação das concepções alternativas dos alunos são um passo muito importante no desenvolvimento de atividades que lhes permitam reorganizá-las de acordo com visões científicas.

Sexta-feira, 18 de maio de 2012

Neste dia, a turma onde realizámos estágio foi para uma visita de estudo. Assim sendo, durante esta manhã, eu e a minha colega de estágio ficámos na sala do 2.º B. Com esta mudança assisti à manhã de aulas de uma colega. Ela começou por, na área de Matemática, explorar os sólidos geométricos. Para isso mostrou uma apresentação em *powerpoint*, na qual referiu conceitos como vértice, aresta e face, consolidando-os através de um jogo, onde os alunos tinham de desenhar um determinado sólido, associar um sólido a um objeto existente na sala.

Quando o recreio terminou, a colega iniciou a área de Português onde explicou, através também de uma apresentação em *powerpoint*, o tempo pretérito mais que perfeito dos verbos simples. Como consolidação distribuiu, pelos alunos, cartões com alguns verbos e solicitou a sua conjugação no quadro.

A última atividade da manhã foi relativa à área de Estudo do Meio, na qual os alunos visualizaram uma apresentação, também em *powerpoint*, sobre as características gerais dos anfíbios.

Inferências | Fundamentação Teórica

Neste dia, o que mais me marcou foi a dificuldade que a minha colega sentiu em manter a disciplina da turma durante toda a manhã.

A questão da indisciplina é algo que me deixa um pouco apreensiva. Tal como refere Curto (1998), “a indisciplina apresenta-se hoje como uma pertinente problemática

que cada vez preocupa mais os professores.” (p. 13) Veiga (1999) reforça esta ideia salientando que “o stress relacionado com a indisciplina é o factor mais influente no fracasso dos professores, sobretudo nos professores mais jovens e durante os primeiros dez anos de atividade profissional.” (p. 7)

Este aspeto faz-me pensar que é fundamental estabelecer regras, normas, procedimentos e estratégias claras de comportamento, devidamente negociadas com os alunos, no sentido de estes se responsabilizarem pelos seus comportamentos, de modo a evitar situações de indisciplina.

Segunda-feira, 21 de maio de 2012

Esta manhã de estágio destacou-se com as minhas aulas programadas. Iniciei a manhã na área de Português, com a leitura de um texto criado por mim, onde abordava algumas onomatopeias. Após a interpretação oral, desenvolvi o conceito de onomatopeia e, através de um jogo, os alunos consolidaram o conteúdo abordado. Nesse jogo, alguns alunos tinham imagens e outros tinham palavras móveis, que representavam o som emitido pelo que estava ilustrado nas imagens, tendo como objetivo associá-las corretamente.

Na área de Estudo do Meio os alunos visualizaram uma apresentação em *powerpoint* sobre os meios de transporte. Durante a apresentação, os alunos partilharam as suas experiências e conhecimentos e, para os consolidar, elaboraram um livro.

Para concluir a manhã na área de Matemática, expliquei o conceito de número complexo e realizei algumas operações com os alunos. Estes também tomaram conhecimento sobre como transformar números complexos em incomplexos, através da visualização e experimentação de exemplos.

Inferências | Fundamentação Teórica

Nesta manhã destaco, na área de Português, que todos os alunos dispunham de material, que puderam manipular e explorar para a realização do jogo como forma de consolidação.

Segundo Williams, Rockwell e Sherwood (1995), “com vista a construírem progressivamente os seus conhecimentos, as crianças deverão ter oportunidades de manipular, explorar, iniciar e escolher. Precisam de ter oportunidade de tocar, examinar e brincar com as coisas, para saberem como funcionam.” (p. 31)

É tarefa do professor proporcionar aos alunos momentos de exploração de materiais, para que possam ter uma percepção real dos mesmos. As crianças lembrar-se-ão e compreenderão bastante melhor uma atividade se a puderam “viver” e a melhor forma de o fazerem é utilizando os sentidos de que são dotadas.

Para Williams, Rockwell e Sherwood (1995), “deve proporcionar-se às crianças oportunidades de tocarem “com as mãos” nos próprios objectos. Essa é a base para o desenvolvimento posterior de ideias mais complexas.” (p. 36)

Terça-feira, 22 de maio de 2012

Nesta manhã, tal como planeado, a minha colega de estágio deu as suas aulas programadas. Ela começou por distribuir aos alunos um cartão com o nome do rei em código, para que o decifrassem. Posteriormente, apresentou a vida e a obra de D. Pedro I, através de uma apresentação em *powerpoint*, onde os alunos ouviram e viram uma história sobre este monarca e D. Inês de Castro.

Ao nível da Matemática resolveu, em conjunto com os alunos, situações problemáticas com números complexos apelando aos conhecimentos mencionados anteriormente em História de Portugal.

Na área de Português explorou a banda desenhada, mostrando uma apresentação em *powerpoint*, com os principais códigos deste conteúdo. Após a leitura de uma banda desenhada sobre D. Pedro I e D. Inês de Castro e respetiva analogia com o transmitido anteriormente, organizou a turma em grupos e atribuiu tarefas a cada um. O objetivo final era elaborar uma banda desenhada de tamanho grande para expor na sala; no entanto os alunos não conseguiram terminar no tempo previsto.

Inferências | Fundamentação Teórica

Durante a manhã, a minha colega teve sempre um discurso adequado com os alunos e expôs todos os temas de forma clara para que estivessem consigo. Como refere Arends (2008), “expor as matérias com clareza, (...), requer que os professores compreendam totalmente as matérias que estão a expor e a estrutura da área temática que está a ser ensinada.” (p. 275)

A aula de Português tornou-se num momento de grande interesse, na medida em que os alunos se mostraram bastante atentos aos desenhos apresentados na banda

desenhada. Estes ficaram ainda mais motivados, quando começaram a trabalhar em grupo, com o objetivo de construírem uma banda desenhada.

Salgado (citando Ferreira e Santos, 1994) afirma que “o trabalho de grupo é não só um método de ensino eficaz como, em certa medida, um processo terapêutico ou instrumento de integração do aluno na vida escolar, um autêntico processo de democratização, e ainda, um fator de adaptação da escola à personalidade e situação dos alunos”. (p. 79)

Neste tipo de atividades, em que os alunos têm de partilhar ideias e discuti-las, é normal que ocorram desentendimentos, por isso considero que, quanto mais forem trabalhados, mais fácil se fomenta nas crianças a socialização, o trabalho de equipa, a partilha e o respeito pelos outros.

Sexta-feira, 25 de maio de 2012

Neste dia de estágio profissional a professora começou por distribuir uma ficha formativa sobre alguns conteúdos relacionados com o Português, tais como a translineação, a divisão silábica, os adjetivos e seus graus, os determinantes e os pronomes. À medida que os alunos resolviam os exercícios, eu e a minha colega de estágio esclarecíamos algumas dúvidas que iam surgindo.

No final da manhã os alunos concluíram ainda situações problemáticas sobre os números complexos e resolveram divisões e multiplicações individualmente. As situações problemáticas, assim como a sua correção no quadro, foram elaboradas pela minha colega.

Inferências | Fundamentação Teórica

Saliento que esta manhã de aulas foi bastante expositiva, na medida em que os alunos só realizaram fichas de trabalho.

Estanqueiro (2010) afirma que “alguns professores, embora reconheçam as vantagens da participação oral dos alunos, recorrem essencialmente ao método expositivo. As principais razões resumem-se a três: medo da indisciplina, valorização excessiva do programa e dificuldades na avaliação.” (p. 41)

A prática pedagógica ensinou-me que os conteúdos devem ser abordados de uma forma essencialmente prática. Só assim é possível manter as crianças motivadas e

participativas. Estanqueiro (2010) diz que “o diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos.” (p. 39)

É necessário que um professor transmita noções cientificamente corretas e adeque o seu discurso ao público a que se destina. Estanqueiro (2010) relembra que “ensinar é comunicar. A primeira condição para comunicar de forma eficaz é a competência científica (conhecer aquilo que se ensina).” (p. 36).

Segunda-feira, 28 de maio de 2012

Nesta manhã estava marcada a aula assistida da minha colega de estágio por uma das professoras supervisoras da Prática de Ensino Supervisionada. Antes da professora supervisora chegar, os alunos partilharam e conversaram as experiências vividas durante o fim de semana. Quando a professora chegou à sala para assistir à aula a minha colega começou por ler um texto criado por si sobre um agricultor e as suas tarefas, explicou o significado das palavras desconhecidas, colocou questões de interpretação e também sobre alguns conteúdos programáticos.

Posteriormente, na área de Matemática, deu a conhecer a fórmula da área do retângulo, dando a cada aluno um retângulo de cartolina, para explicar e apresentar a fórmula da área do triângulo. No entanto, como estava no limite do tempo, faltou consolidar a nova aprendizagem.

Na área de Estudo do Meio os alunos visualizaram uma apresentação em *powerpoint* sobre a agricultura e foram dialogando com a minha colega. De seguida realizaram uma proposta de trabalho, que consistia em associar as regiões de Portugal Continental aos seus principais produtos agrícolas característicos.

Como já é hábito, para finalizar a manhã, tivemos a reunião de Prática Pedagógica.

Inferências | Fundamentação Teórica

Durante a aula a minha colega foi sempre colocando perguntas para que os alunos conseguissem chegar ao que era pretendido. Estas perguntas foram mais notórias na área de Estudo do Meio, em que os alunos demonstraram estar bastante interessados. Para Estanqueiro (2010), “as perguntas servem para ajudar o aluno a tomar consciência do seu saber e da sua ignorância. O aluno tem de ser confrontado com o que não sabe. Mas é importante detectar e valorizar o que ele já sabe.” (p. 46)

A colega fez sempre questão de aproveitar a contribuição dos alunos para sequenciar a aula. Todos tiveram oportunidade de participar no diálogo e existiu uma grande partilha de conhecimentos e experiências.

Segundo Ferreira (2006), “quando só o professor tem direito de fala e o exerce de forma coercitiva não permite a mais ninguém a livre manifestação de ideias e interesses”. Esta autora transmite também a ideia de que “manter esta postura é no mínimo incoerente e produz a mediocridade das crianças, uma vez que o conhecimento se produz em situações de transferência e, portanto, é necessária a liberdade de expressão, de acção e de diálogo” (p. 28)

É importante que o professor dê espaço aos alunos para partilharem experiências e conhecimentos, só assim todos enriquecemos com as atividades propostas no dia-a-dia.

Terça-feira, 29 de maio de 2012

Durante este dia a minha colega de estágio acompanhou os alunos até à Tapada de Mafra, local seleccionado para mais uma visita de estudo, enquanto eu fiquei na sala do 2.º B.

Nesta sala, assisti a uma aula programa de uma colega. Ela iniciou a sua aula dividindo os alunos da turma em grupos e de seguida trabalhou na área de Estudo do Meio. Nesta área fez a distinção entre plantas comestíveis e ornamentais, dando a definição de cada uma, bem como os respetivos exemplos. Com uma breve apresentação em *powerpoint*, realizou todas as explicações e, em simultâneo, mostrou aos alunos plantas comestíveis e ornamentais verdadeiras. Posteriormente, propôs uma atividade que consistia em colar, em cartazes, diferentes partes das plantas comestíveis. Estes cartazes estavam divididos em flores, frutos, sementes, raízes, caules e folhas comestíveis.

Na área de Matemática lembrou o conceito de fração, dando exemplos no quadro. Depois realizou com os alunos um jogo de dominó, que tinha sido construído por ela.

De seguida, na área de Língua Portuguesa, solicitou a alguns alunos que contassem oralmente a fábula intitulada *A lebre e a tartaruga*, com o objetivo dos alunos perceberem que normalmente a moral das fábulas é um provérbio. Seguidamente, pediu que procurassem no dicionário a definição de provérbio e que a

lessem em voz alta. No final da manhã, distribuiu pelas crianças uma ficha formativa onde as crianças tinham de preencher alguns provérbios que se encontravam incompletos e completá-los de acordo com o que ouviam na rádio. A aula da colega não foi concluída, devido à incorreta gestão de tempo.

Inferências | Fundamentação Teórica

Saliento a área de Estudo do Meio e a forma como a colega expôs toda a sua aula. Estanqueiro (2010) defende que “uma exposição eficaz implica, entre outras condições, organização dos conteúdos, clareza de linguagem e recursos multimédia adequados”. (p. 34) A colega em toda a sua aula organizou muito bem os conteúdos e explicou-os sempre de uma forma clara aos alunos.

Para além destes aspetos positivos, apelou bastante à participação dos alunos conversando constantemente com os mesmos, o que foi uma mais-valia, uma vez que motivou e cativou os alunos para a sua aula. O mesmo autor refere ainda que “o diálogo é considerado como a melhor estratégia de comunicação na sala de aula” (p. 33).

Considero relevante referir que, embora a colega tivesse feito uma incorreta gestão do tempo, a sua aula foi muito dinâmica e cativante para os alunos.

Sexta-feira, 1 de junho de 2012

Visto neste dia ser comemorado o Dia Mundial da Criança, durante a manhã todos os alunos do Jardim-Escola permaneceram no exterior, brincando livremente. No entanto, antes de irem almoçar, dirigiram-se para o ginásio da escola, onde assistiram à peça de teatro “A alegre história de Portugal em 90 minutos”, representada por atores do Teatro Bocage.

Inferências | Fundamentação Teórica

Neste dia, as crianças puderam desfrutar de uma peça de teatro na escola. Como salienta Cordeiro (2010), o teatro é uma das artes mais antigas e importantes da herança da humanidade, é incapaz de ser substituída por qualquer outra tecnologia. (p. 425) Este autor recomenda que “a frequência do teatro, como espectador, deve começar cedo (3 anos, em média) porque tem numerosas vantagens. (p. 424)

As vantagens enunciadas por este autor são imensas, por isso, vou enumerar apenas algumas que considere mais importantes e que se adequam ao teatro que os

alunos observaram. As crianças, ao assistirem a peças de teatro, desenvolvem uma progressiva consciencialização dos valores culturais e sociais e a ideia de que é possível contar histórias aliciantes com cenários pequenos, aprendem que a mesma pessoa pode desempenhar várias tarefas e ser várias personagens e tiraram da ideia o “pronto a comer”, ou seja, dos efeitos especiais que abundam nos filmes. (p. 424)

Para além das vantagens anunciadas anteriormente, é importante que as crianças gostem de observar peças de teatro, tornando-se num passatempo e num momento de descontração.

Segunda-feira, 4 de junho de 2012

Esta manhã iniciou-se com mais uma Prova de Avaliação, esta de Matemática. Após a sua distribuição e a leitura preparatória, pela professora cooperante, iniciaram-na. Esta prova continha multiplicações, frações, divisões, áreas, perímetros, medidas de massa, análise da programação de um canal televisivo e situações problemáticas.

Após o recreio, eu e a minha colega de estágio fomos surpreendidas pela professora cooperante, que nos solicitou a leitura, interpretação e análise do texto *A isto os homens grandes chamam Amor*, uma adaptação do texto de Matilde Rosa Araújo. A minha colega começou por ler o texto em voz alta, de seguida alguns alunos também o leram e, posteriormente, esclareceu o significado das palavras desconhecidas. Por último, orientou um exercício ortográfico e eu analisei o texto, referindo alguns conteúdos programáticos, realizando a análise sintática de uma frase no quadro.

Inferências | Fundamentação Teórica

No início da manhã os alunos realizaram uma prova de avaliação na área de Matemática. Durante a prova, o ambiente que se fez permanecer foi de absoluto silêncio e concentração por parte dos alunos. Como sustenta Arends (2008), “as condições de situação de teste são muito importantes e podem influenciar de forma significativa o desempenho dos alunos.” (p. 233)

A avaliação é uma das formas de mostrar ao professor o aproveitamento e a evolução de cada aluno no seu percurso escolar. Para Morgado (2004), “a avaliação, através dos diferentes procedimentos e dispositivos que podem ser mobilizados, constituiu-se como o principal instrumento de regulação do trabalho do professor e do trabalho dos alunos”. (pp. 80-81)

A avaliação é um processo que ajuda o professor a procurar estratégias para melhorar e auxiliar os seus alunos, nas mais diversas dificuldades. Os testes são um recurso, a que o professor deve recorrer para avaliar o seu trabalho e as consequências que têm no aproveitamento dos alunos. Segundo o mesmo autor declara que “o processo de avaliação e regulação é de uma crucial importância na promoção de processos educativos de qualidade, capazes de responder positivamente ao desafio da diversidade, promovendo mais e melhores oportunidades para todos os alunos”. (p. 81)

Terça-feira, 5 de junho de 2012

Durante esta manhã, as colegas estagiárias presentes na sala, alunas que frequentam a Licenciatura em Educação Básica, prepararam duas atividades experimentais para realizarem com os alunos. A primeira iniciou a aula com uma apresentação, em *powerpoint*, sobre a noção de materiais opacos, translúcidos e transparentes e, posteriormente, evoluiu para uma verificação prática desses mesmos conceitos. Através do protocolo experimental, a colega distribuiu diversos materiais por cada par de alunos e estes realizaram a atividade proposta. A outra colega da Licenciatura recorreu ao quadro interativo para dinamizar atividades relacionadas com a fluibilidade, antes de testar a experiência a que se tinha proposto.

Quando terminou o recreio, foi corrigida no quadro a proposta de trabalho de casa de Português, servindo de revisões para a prova de avaliação a realizar no dia seguinte. Essa proposta tinha, como principais conteúdos programáticos, à classe e subclasse de palavras e a análise sintática de uma frase. Alguns dos conteúdos revistos foram os nomes, os verbos, as preposições e os pronomes.

Inferências | Fundamentação Teórica

A professora corrigiu o trabalho de casa, pois os exercícios abarcavam a maior parte de conteúdos que iriam surgir na referida prova.

Considero ter sido um momento útil para os alunos, na medida em que tiveram a oportunidade de obter esclarecimentos e ver ultrapassadas algumas dúvidas que pudessem existir. Ferreira e Santos (1994) defendem que a realização de revisões é “de extrema importância para a retenção de conteúdos adquiridos”. (p. 58)

No entanto, considero também que o trabalho tem que ser feito ao longo de todo o período escolar e não apenas no período que antecede as avaliações.

É importante que se insista no esclarecimento dos conteúdos e sejam feitas revisões quase diárias, para que as crianças possam passar para o nível seguinte, compreendendo o anterior.

Os conteúdos gramaticais revistos fazem parte do programa do 1.º Ciclo. De acordo com Reis e Adragão (1992), “o ensino da gramática é considerado por muitos professores como o essencial da disciplina de língua; outros consideram-no um mal necessário, um conjunto de itens que é preciso cumprir a qualquer preço”. (p. 63)

As crianças têm de perceber que estes temas são necessários na teoria, para que depois sejam utilizados na prática, como por exemplo nos exercícios ortográficos, composições etc.

Sexta-feira, 8 de junho de 2012

Devido à reorganização do Jardim-Escola relativamente ao feriado comemorado no dia anterior, os alunos não se encontravam todos no Jardim-Escola. Os presentes do 2.º e 3.º anos brincaram livremente no recreio e, quando se reuniram numa sala de aula, assistiram ao filme *O Gato das Botas*.

Antes e após o almoço, os alunos voltaram a brincar livremente na zona exterior do Jardim-Escola.

Inferências | Fundamentação Teórica

No decorrer das semanas de *roulement*, os alunos não são obrigadas a ir à escola. Por vezes, os pais não têm onde o deixar e acabam por ir para a escola. Os que vão, brincam, jogam, conversam, divertem-se, mas sempre com uma professora na sala de aula.

É relevante alertar os pais para a importância que os jogos desempenham no desenvolvimento e na educação da criança. Froebel (citado por Santos, 2002) afirma que «falar e jogar constituem um meio de vida da vida das crianças» (p. 37).

No entanto, nesta manhã, as crianças pouco conviveram, uma vez que se encontravam em silêncio a ver um filme. Healy (citado por Jensen, 2002) refere que, um dos motivos que leva as crianças de hoje a estarem menos preparadas para a escola deve-se ao fato destas terem uma maior exposição à televisão. (p. 35)

As crianças devem conviver umas com as outras, uma vez que este é um fator decisivo para o seu desenvolvimento social e estes dias são os mais indicados para tal acontecer.

Segunda-feira, 11 de junho de 2012

No início da manhã, os alunos, segundo orientação da professora cooperante, organizaram e arrumaram alguns dos seus trabalhos no dossiê da sala. Depois disso, a área de Português foi distinguida, visto que todas as atividades realizadas durante a manhã giraram à sua volta.

Primeiramente os alunos completaram uma proposta de trabalho onde tinham de circundar os prefixos das palavras apresentadas e resolver um exercício ortográfico, completando outras palavras. Tinham que completar palavras com “o,u”, “s,z”, “g,j” e “c,s”.

Quando todos terminaram os exercícios, a correção foi realizada pelos alunos no quadro. Seguidamente os alunos passaram alguns sumários em atraso e iniciaram uma proposta de trabalho sobre a pronominalização, seguida de uma explicação da professora.

Inferências | Fundamentação Teórica

O trabalho realizado nesta manhã foi bastante pertinente, pois é importante trabalhar com os alunos, de uma forma contínua e regular, os aspetos da gramática do Português. Duarte (2008) refere que no contexto educativo, “o termo “gramática”, tem uma concepção alargada, designando tanto o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento.” (p. 17)

De acordo com a mesma autora, “ensinar gramática no 1.º ciclo visa desenvolver a consciência linguística das crianças, a qual, ao longo do seu percurso escolar, evoluirá para o estágio de conhecimento explícito” (p. 18).

Terça-feira, 12 de junho de 2012

Nesta manhã a professora começou por ler para toda a turma o último capítulo do livro *O Planeta Branco* e, de seguida, os alunos realizaram um exercício ortográfico

sobre o mesmo. Seguidamente os alunos realizaram trabalhos de casa, que estavam em atraso e ainda, completaram um ditado lacunar através da audição de uma música alusiva aos Santos Populares.

De seguida, a professora escreveu uma divisão no quadro e foi chamando vários alunos para a resolverem, contando com a colaboração dos restantes elementos da turma, sempre que era solicitada.

Para finalizar a manhã, decorreu o Clube de Ciência, onde um grupo de alunos apresentou uma atividade experimental intitulada de *Bolinhas de naftalina*.

Inferências | Fundamentação Teórica

Conforme referi, neste dia a professora leu o último capítulo do livro *O Planeta Branco*, de Miguel Sousa Tavares. Esta obra tem vindo a ser trabalhada com as crianças há algum tempo.

Trabalhar com os alunos uma obra completa vai de encontro ao que defende Sim-Sim (2006), que afirma ser importante proporcionar às crianças e aos jovens “actividades de enriquecimento linguístico que lhes propiciem um conhecimento elevado e sistematizado da língua, com leituras de material técnico e de obras literárias completas que lhes desenvolvam o gosto pela leitura extensiva e recreativa.” (p. 99)

A mesma autora aponta que a escola tem a obrigação de promover a “leitura extensiva e o ensino explícito e sistematizado de estratégias de leitura” (p. 98).

A realização deste tipo de trabalho com os alunos desta faixa etária é fundamental pois, tal como referem Reis e Adragão (1992), “os interesses e hábitos de leitura têm, durante o período de escolaridade, uma oportunidade única para o seu implemento e desenvolvimento.” (p. 165)

Sexta-feira, 15 de junho de 2012

Durante esta manhã os alunos exploraram a área de Português através da resolução de uma proposta de trabalho. Nessa proposta, os alunos tinham que analisar sintaticamente uma frase e, de seguida, completar um quadro de forma a classificarem corretamente as formas verbais das frases apresentadas.

Relativamente à área de Matemática, os alunos resolveram uma proposta de trabalho que continha quatro operações por resolver, assim como a respetiva prova dos

nove. Essas operações eram a adição, a subtração, a multiplicação e a divisão de números decimais.

Inferências | Fundamentação Teórica

Neste dia destaco o facto da professora, durante toda a manhã, só dar propostas de trabalho aos seus alunos. Foi notório que, durante a realização das operações, nunca houve uma explicação por parte da professora, o que levou muitos alunos a desmotivarem-se e não realizarem as operações. Como refere Arends (2008), “os tempos mortos ocorrem quando as aulas são concluídas antes do tempo ou quando os alunos estão à espera de acontecimentos iminentes, como ir para outra aula ou ir para casa.” (p. 181) Assim, verificaram-se “momentos mortos”, em que a professora nunca levou os alunos a gerir o seu tempo de trabalho. “Os gestores eficazes de salas de aula concebem regras e procedimentos para gerir as conversas e o movimento dos alunos durante estas alturas.” (p. 181)

Segunda-feira, 18 de junho de 2012

Esta manhã de Estágio Profissional foi dedicada à observação de Provas Práticas de Avaliação da Capacidade Profissional das colegas do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A primeira prova a que assisti, decorreu na turma onde me encontrava e teve como tema principal o axolote. Inicialmente, a colega começou por explicar a estratégia de comportamento a adotar durante a aula. De seguida, mostrou diversos *slides* com imagens das principais características do anfíbio e construiu, com os alunos, um pequeno álbum fotográfico. Depois os alunos tiveram oportunidade de ver e tocar no axolote. Posteriormente leram, interpretaram e analisaram um texto informativo sobre o animal apresentado.

Na área de Matemática os alunos exploraram o pictograma, e por fim, dirigiram-se ao exterior onde realizaram um jogo.

A segunda Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional que observei foi na turma do 2.º ano B. A nível do Português, os alunos recordaram os nomes comuns coletivos, ouvindo uma canção e completando a sua letra. De seguida, na área de Estudo do Meio a colega optou por explorar a razão das galinhas não voarem, mostrando um vídeo e uma apresentação em *powerpoint*.

Já no final do tempo previsto, a colega fez um ditado de lateralidade e encaminhou as crianças para outro espaço do Jardim-Escola, onde realizaram um jogo relacionado com canções.

Inferências | Fundamentação Teórica

Na primeira prova final que assisti neste dia, na Área de Português, a minha colega distribuiu pelas crianças um texto informativo sobre o anfíbio invulgar falado na Área de Estudo do Meio. De acordo com Sim-Sim (2007), entende-se por texto informativo aquele que “explicam e transmitem informação factual ou opiniões sobre um determinado assunto”. (p. 24)

Com a leitura do texto distribuído, os alunos prestaram atenção à informação do texto e relacionaram-na com o que já sabiam sobre o assunto e, assim, construíram o seu próprio conhecimento.

A mesma autora defende ainda que o ensino da compreensão dos textos informativos implica ensinar estratégias que ajudem a identificar o tema central e o seu desenvolvimento; a escolher os aspetos mais salientes para o objetivo de leitura; a reconhecer a estrutura do texto para melhor poder compreender, recordar e verbalizar o texto lido. (p. 24)

A colega fez uma boa utilização do texto informativo utilizando-o como síntese de toda a sua aula na Área de Estudo do Meio.

Terça-feira, 19 de junho de 2012

Esta manhã iniciou-se com a Prova de Avaliação de Estudo do Meio e História de Portugal. Nesta prova os alunos tinham de observar uma imagem de uma montanha e legendá-la corretamente, ligar, através de segmentos de reta, colunas de forma a obterem afirmações verdadeiras, completar corretamente frases relacionadas com os aspetos da costa, assinalar as afirmações verdadeiras e as falsas relativas aos meios de transporte, ordenar o nome de meios de comunicação de acordo com o seu aparecimento, relacionar o nome dos reis com o respetivo cognome e assinalar as opções que completavam corretamente as afirmações sobre a primeira dinastia.

Para finalizar a manhã, o professor do Clube de Ciência entrou na sala e os dois grupos de alunos responsáveis pela apresentação das atividades experimentais

organizaram-se, prepararam o material necessário e realizaram para toda a turma as experiências.

Inferências | Fundamentação Teórica

Nesta manhã destaco a forma como a professora conversou com os alunos no sentido de haver autonomia e uma boa gestão de tempo durante a Prova. Segundo Fabregat e Fabregat (1991), “a negociação deve dominar nas relações aluno-professor.” (p. 16) Ao estabelecer este diálogo com os alunos, negociando com eles a autonomia e a gestão do tempo da Prova, a professora permitiu que os alunos estivessem motivados e empenhados, mas também promoveu a sua autoestima e sentido de responsabilidade, pois, tal como indica Sanches (2001), deve-se negociar “atividades/ conteúdos com os alunos numa perspectiva de desenvolvimento da coresponsabilização, autoestima, autonomia e cooperação aluno/ aluno.” (p. 75)

Penso que o facto de a professora ter negociado a gestão do tempo com os alunos, contribuiu para prevenir eventuais situações de indisciplina durante a Prova.

Sexta-feira, 22 de junho de 2012

Neste dia a professora solicitou a nossa colaboração na correção de situações problemáticas retiradas de Provas de Aferição do 4.º ano de escolaridade. Eu e a minha colega corrigimos os exercícios e esclarecemos todas as dúvidas que surgiram.

De seguida a professora propôs uma atividade de escrita coletiva sobre o fim das aulas e o que acharam do ano letivo. Desta forma, toda a turma, orientada pela professora, elaborou um texto.

Inferências | Fundamentação Teórica

A atividade de escrita coletiva foi bastante pertinente e enriquecedora. Segundo Silva (2008):

As actividades de escrita colaborativa, em que todo o grupo turma participa na construção de um texto sob o olhar atento e mais esclarecido do professor, são também momentos riquíssimos, pela reflexão sobre a língua que se vai incrementando para tomar as opções mais correctas, e porque o professor se assume nestes momentos como uma mais-valia que, além de colocar questões, conduz à descoberta da melhor solução, promovendo aprendizagens significativas. (p. 120)

Atividades desta natureza também contribuem para que os alunos sintam que são capazes de produzir bons textos, uma vez que, como refere Silva (2008), “as actividades de escrita colaborativa são uma boa forma de ajudar as crianças a resolver alguns problemas que a actividade de escrita sempre coloca” (p. 120). Como salienta Santana (2000, citando Niza, 1998), “aprender a escrever é muito mais do que aprender a organizar letras: constitui a reorganização do discurso oral. A alternância entre o falar/escrever e o escrever/falar revitaliza a escrita e faz organizar melhor a fala.” (p. 141)

A criação de contextos significativos possibilita aos alunos a compreensão do valor social da escrita, fazendo com que as tarefas de escrita ganhem sentido, o que contribui para o interesse e empenho na produção de textos escritos por parte dos alunos.

7. 7.ª Secção

Esta secção respeita o momento de estágio efetuado no período de 25 de setembro de 2012 a 16 de novembro de 2012. Este momento de estágio decorreu na sala do 2.º ano referente às crianças na faixa etária dos 7 anos, dinamizada pela professora cooperante J.

7.1 Caracterização da turma

É de salientar que toda a informação desta turma foi facultada pela professora cooperante.

A turma do 2.º ano B é constituída por vinte e oito alunos, treze do género feminino e quinze do género masculino.

Ao nível de apoio, quatro alunos usufruem de apoio individualizado.

Em termos de maturidade, é uma turma bastante imatura, revelando-o na forma como se comporta em sala de aula e nas relações entre pares.

No geral, toda a turma lê de forma autónoma. Ao nível da interpretação, respondem à maioria das questões orais, revelando algumas dificuldades nas escritas.

No que toca à escrita, a maioria dos alunos comete bastantes erros ortográficos.

Muitos dos alunos não conseguem realizar as atividades no tempo estipulado.

É uma turma bastante conversadora e irrequieta, apresentando bastantes dificuldades em concentrar a atenção.

Dois alunos revelam grandes problemas de comportamento, não respeitando as regras de convivência da sala de aula. Três alunos têm dificuldades em assimilar.

A turma apresenta-se como um grupo assíduo e pontual.

Apesar de conversadora e agitada, é uma turma curiosa em relação às propostas apresentadas, tendo períodos de concentração no trabalho efetuado muito curtos.

7.2 Caracterização do espaço

A sala do 2.º ano (figura 11) é localizada no 1.º andar da escola, perto da biblioteca. A sala tem muita luz natural, devido às várias janelas e é também bastante arejada.

As carteiras estão colocadas em várias filas viradas para um quadro de giz, e a secretária da professora localiza-se de frente para os alunos. A sala tem um armário que guarda materiais e outro, que contém os dossiês dos alunos.

Uma das paredes da sala contém dois placares, um referente ao Estudo do Meio e outro destinado à Matemática e Português.



Figura 11 – Sala do 2.º ano B

7.3 Horário

No quadro 8 está representado o horário semanal deste grupo. Refiro ainda que este está sujeito a alterações, consoante as necessidades.

Quadro 8 – Horário referente ao 2.º ano B

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h-11h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Matemática
11h-11:20h	Recreio				
11:20h-13h	Matemática (Estudo Acompanhado)	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa (Estudo Acompanhado)
		Estudo do Meio (Educação para a cidadania)			
13h	Almoço e recreio				
14:30h-15:20h	Estudo do Meio (Experimental)	Educação Física	Estudo do Meio (Área de Projeto)	Estudo do Meio (Clube de Ciência)	Estudo do Meio
15:20h-16:10h	Educação Musical	Língua Portuguesa (Ortografia)	Expressão Plástica	Inglês	Estudo do Meio (Educação para a cidadania)
16:10h-17h	Estudo do Meio (Experimental)	Inglês		Educação Física (expressão corporal)	Educação Musical
17h-17:15h	Lanche				

7.4 Rotinas

Relativamente ao acolhimento, higiene, recreio e refeição, estes são iguais nesta faixa etária, não tendo nada mais a acrescentar.

7.5 Relatos Diários

Terça-feira, 25 de setembro de 2012

Neste dia iniciou-se mais um período de estágio profissional. Durante a manhã os alunos realizaram um exercício caligráfico de um texto do manual escolar intitulado *Uma casa para Sting*. Seguidamente escreveram o alfabeto e fizeram a ilustração do texto.

Após o recreio, a professora dedicou algum tempo a exercícios de cálculo mental relativos à noção de quantidade, abordando todos os alunos. De seguida, os alunos, oralmente, estiveram a rever a leitura de números, por classes e por ordens. Também foram questionados relativamente ao menor/maior valor relativo/absoluto.

Para finalizar a professora entregou uma ficha informativa sobre a soma e a prova dos nove e fizeram exercícios de aplicação.

Inferências | Fundamentação Teórica

Um dos aspetos que quero destacar em relação a este dia foi o facto de, ao longo da manhã, a professora ter promovido a participação dos alunos em todas as atividades. Morgado (1999) salienta que “a participação dos alunos nas aulas é algo fortemente valorizado e que importa potenciar em termos pedagógicos. Neste contexto, a exposição, a colocação de questões e a sua discussão pode revelar um nível interessante de eficiência e economia.” (p. 48) Estas estratégias foram uma constante na sua intervenção.

O mesmo autor alerta que, para por em prática esta metodologia, é necessário um trabalho importante de preparação, (p. 48) uma vez que, ao promover a intervenção e participação dos alunos, facilmente se pode perder o fio condutor da atividade. Esta situação deve ser evitada pois, conforme afirma Pacheco (1999), “quanto mais a informação (conteúdos) for preparada e sequencializada pelo professor mais os alunos a compreenderão.” (p. 179) No entanto, a professora ainda tem um longo caminho pela frente, visto ainda estar no início do ano letivo.

Sexta-feira, 28 de setembro de 2012

Nesta manhã a professora lembrou as tabuadas do dois e do quatro, fazendo com que com os alunos a estudassem. Para tal, os alunos tinham de completar uma tabela que continha bonecos. Esta tinha duas colunas, uma para a tabuada do dois, referente ao número de braços dos bonecos e a outra, para a tabuada do quatro, referente ao número de braços e pernas dos bonecos.

Relativamente à área de Português, os alunos realizaram um ditado lacunar ouvindo uma música de Rita Redshoes. Para melhor consolidação a professora fez o ditado oralmente. De seguida, fizeram uma proposta de trabalho que consistia em observar palavras e colocá-las por ordem alfabética e ordenar palavras de modo a formar frases.

Inferências | Fundamentação Teórica

Nesta manhã destaco o facto de a professora ter incentivado os alunos a estudarem a tabuada, oferecendo-lhes métodos de estudo e incutindo-lhes essa responsabilidade. Estanqueiro (2010) sugere que “o ensino sistemático de estratégias de

estudo ajuda a superar dificuldades ou atrasos de aprendizagem, facilitando o sucesso em todas as disciplinas.” (p. 17)

O domínio da tabuada exige por parte do aluno um treino constante. É por isso importante que lhe seja incentivada essa atividade. Marques (2001) afirma que “a prática e o treino corresponde a uma metodologia absolutamente essencial na consolidação dos conhecimentos, na aplicação de conhecimentos a novas situações e na superação das dificuldades da aprendizagem.” (p. 104)

Segundo Mialaret (1995), exercitar a tabuada é imprescindível pois: “o mais importante é por em evidência a estrutura da nossa numeração decimal e ensinar o aluno a aplicar os resultados obtidos em situações análogas.” (p. 75)

No entanto, é importante que o professor possa acompanhar de perto o estudo feito, para que os alunos não insistam num eventual erro e sejam ajudados a ultrapassá-lo.

Segunda-feira, 1 de outubro de 2012

Este dia começou com a correção ortográfica do ditado lacunar realizado na sexta-feira. Como correção, realizaram uma tabela que continha duas colunas. Numa coluna os alunos tinham de escrever a palavra com o erro que deram, na outra coluna escreviam a palavra corretamente. A professora realizou este exercício no quadro.

De seguida, fizeram a revisão dos sinais de pontuação através da leitura de um texto. A professora dialogou com os alunos depois da leitura, pedindo a alguns para dizer um sinal de pontuação e explicar qual o seu significado. Por fim, pontuaram um texto, sendo este diferenciado para o grau de aprendizagem de cada aluno.

Inferências | Fundamentação Teórica

Neste dia saliento o facto de a professora ter realizado textos diferenciados, consoante o grau de desenvolvimento dos alunos. Segundo Santana (2000), “o professor deve envolver os alunos no seu percurso de aprendizagem, no sentido da tomada de consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para avançar no currículo.” (p. 31)

Ao ter diferenciado as tarefas dos alunos, a professora promoveu a autonomia de cada um, tendo em conta os seus interesses, conhecimentos e ritmos.

Terça-feira, 2 de outubro de 2012

A planificação desta manhã começou pela área de Português, em que a professora fez um ditado de palavras. Para a realização do ditado, a professora escreveu algumas palavras no quadro e deu algum tempo para os alunos olharem. De seguida, apagou-as e ditou oralmente uma a uma.

Posteriormente, lembrou os sinais de pontuação, oralmente, dialogando com os alunos sobre a função que cada um desempenha.

Na área de Matemática os alunos calcularam e completaram as igualdades através do cálculo mental.

Inferências | Fundamentação Teórica

Relativamente a este dia, destaco a forma clara e organizada como a professora lembrou os sinais de pontuação, dialogando sempre com os alunos. A professora utilizou uma linguagem clara e inequívoca e orientou sempre os raciocínios das crianças de uma forma lógica e sequenciada, facilitando assim a compreensão deste conteúdo.

De acordo com Arends (2008), “os procedimentos da sala de aula são estabelecidos pelos professores para lidar com tarefas de rotina e coordenar a conversa e o movimento dos alunos.” (p. 181) Segundo esta perspetiva, verifiquei que a professora mantém um bom diálogo com os alunos para que não percam o interesse pelo que está a ser abordado.

Segunda-feira, 8 de outubro de 2012

A parte inicial da manhã destinou-se à área de Português, em que a professora fez a leitura modelo de um texto do manual. Após a sua leitura, esta realizou a avaliação individual de cada aluno da mesma e a interpretação do texto, dando destaque às perguntas inferenciais.

Após o recreio os alunos realizaram uma proposta de trabalho sobre a tabuada do 3 e do 6.

Posteriormente, a professora fez a revisão da soma e da subtração e as respetivas provas dos nove. Para iniciar a multiplicação, esta entregou aos alunos uma proposta de trabalho com informação sobre a mesma e com exercícios, duas multiplicações e uma situação problemática.

Inferências | Fundamentação Teórica

As perguntas colocadas pelo docente não devem apenas ser de resposta direta, mas também inferenciais, de modo a que o aluno tenha a possibilidade de se expressar acerca do que leu.

De acordo com Borràs (2001b) “deve criar-se um ambiente que permita ao aluno manifestar-se da forma mais espontânea possível.” (p. 361)

Segundo o mesmo autor:

é importante que em qualquer contexto de comunicação se proporcione ao aluno a ajuda necessária para que possa expressar-se com naturalidade e sem medo, uma vez que isso contribuirá para a sua segurança e fomentará por sua vez o respeito durante a utilização da palavra dos outros. (p. 361)

Apesar de ainda demonstrarem fragilidades ao nível da leitura, a maioria dos alunos fê-la e respondeu às questões propostas pela professora.

Terça-feira, 9 de outubro de 2012

Durante a manhã os alunos aprenderam novo vocabulário relativamente ao texto trabalhado no dia anterior e estiveram a terminar propostas de trabalho que tinham em atraso.

Após o recreio, a professora fez a avaliação da tabuada do 3 e corrigiram a proposta de trabalho sobre a multiplicação.

Inferências | Fundamentação Teórica

A aprendizagem de novo vocabulário é de extrema importância para os alunos. Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais”; as mesmas autoras acrescentam que “ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo.” (p. 11)

A meu ver, as diversas estratégias envolvidas para a aprendizagem de novo vocabulário são proveitosas para o desenvolvimento linguístico dos alunos.

Sexta-feira, 12 de outubro de 2012

A professora fez um ditado de palavras no início da manhã. De seguida os alunos realizaram uma proposta de trabalho como revisões para o teste de Língua Portuguesa. Os exercícios consistiam em classificar palavras quanto à sílaba tónica e atribuir sinónimos e antónimos a algumas palavras. Estes foram corrigidos, por mim e pelos alunos, no quadro.

Quando ao nível da área de Matemática os alunos resolveram situações problemáticas com multiplicações, somas e subtrações. Também realizaram uma proposta de trabalho para completar a tabuada do 5 e do 10. Como consolidação realizaram outra proposta de trabalho com alguns exercícios.

Inferências | Fundamentação Teórica

Durante a correção dos diversos exercícios, chamei alguns alunos ao quadro, solicitando-lhes sempre a verbalização dos seus raciocínios.

Esta estratégia vai ao encontro do que Morgado refere (2004), “a verbalização, por parte do aluno, nas situações de aprendizagem amplia a capacidade de aprendizagem e de integração das competências envolvidas.” (p. 66) Vieira (2005) reforça esta ideia, afirmando que é “fundamental que o professor utilize com alguma regularidade esta técnica de comunicação e que promova nos seus alunos a capacidade para se questionarem a si mesmos, no sentido de saber se perceberam aquilo que lhes foi transmitido.” (p. 18)

Assim, ao recorrer a esta estratégia, não só promovi a compreensão, por parte dos alunos, dos exercícios realizados, como também verifiquei se compreenderam o que lhes foi ensinado.

Segunda-feira, 15 de outubro de 2012

Logo pela manhã a professora começou a corrigir os trabalhos de casa de Matemática, pois eram para revisões para o teste. A proposta de trabalho continha diversos exercícios, tais como, leitura de números, maior e menor valor absoluto e/ou relativo, números pares e números ímpares, noção de quantidade, operações e respetivas prova dos nove e situações problemáticas.

Na área de Português a professora fez a leitura modelo de um texto do manual intitulado *O arco-íris II* de Ana Vicente e, de seguida, os alunos também leram. Por fim, realizaram o seu exercício caligráfico e ilustraram.

Inferências | Fundamentação Teórica

Na correção dos trabalhos de casa a professora deu grande importância às operações aritméticas. Nesta idade, segundo o Programa de Matemática do Ensino Básico (2007) é importante que os alunos saibam corretamente “usar os sinais +, -, x e : na representação horizontal do cálculo” e essencialmente que saibam “resolver problemas envolvendo adições, subtrações, multiplicações e divisões” (p. 16).

Com a realização destes trabalhos pude constatar que, nas adições e subtrações, os alunos não revelaram dificuldades significativas. No entanto, observei que as dificuldades estavam presentes em quase todas as operações de multiplicar e dividir.

Terça-feira, 16 de outubro de 2012

Durante a manhã os alunos estiveram a realizar o teste de avaliação de Matemática.

Após o recreio, os alunos realizaram uma ficha formativa onde responderam a perguntas de interpretação do texto do manual *O arco-íris II* de Ana Vicente, aprenderam vocabulário novo, ordenaram palavras para formar frases e ordenaram palavras alfabeticamente.

Inferências | Fundamentação Teórica

Após o teste de avaliação de Matemática, os alunos apenas realizaram uma ficha formativa. Para dinamizar mais a aula, a professora devia ter recorrido a outro tipo de estratégias. No entanto, isso não se verificou o que levou os alunos a desmotivarem-se um pouco. De acordo com Arends (2008), “as tarefas de aprendizagem que são demasiado fáceis requerem pouco esforço e produzem poucos sentimentos de sucesso.” (p. 161)

Nestas atividades em que os alunos só realizam fichas formativas é de salientar que a aprendizagem não é tão significativa.

Sexta-feira, 19 de outubro de 2012

Nesta manhã, os alunos começaram por realizar o exercício ortográfico do texto do manual estudado no dia anterior. De seguida realizaram uma ficha formativa, onde tinham que preencher espaços com os fonemas adequados para completar as palavras.

Após o recreio, a professora na área de Matemática introduziu os numerais ordinais dialogando com os alunos. De forma a consolidar a matéria, os alunos realizaram exercícios de aplicação.

Inferências | Fundamentação Teórica

Toda a manhã decorreu com a realização de fichas formativas. Os alunos, durante os primeiros tempos, estão concentrados, mas depois basta haver um para destabilizar, começando assim por haver um desinteresse pela aprendizagem. Na minha opinião, a professora deve diversificar mais as suas estratégias, planeando-as mais atempadamente.

Como refere Arends (2008), “decidir o que ensinar está entre os aspectos mais difíceis da planificação do professor porque existe muito para aprender e tão pouco para ensinar.” (p. 102)

Segunda-feira, 22 de outubro de 2012

Neste dia a professora esteve a realizar oralmente revisões de Matemática. Para tal, foi questionando os alunos. Seguidamente, fez a avaliação da leitura aos alunos e os alunos também fizeram a sua própria autoavaliação em relação à leitura que realizaram.

De repente fomos surpreendidas por uma orientadora da prática pedagógica, a qual solicitou à minha colega para, com o material Calculadores Multibásicos, explicar a adição com transporte.

Após a aula fui para a reunião de prática pedagógica, onde foram abordados os aspetos positivos e negativos de quem foi surpreendido.

Inferências | Fundamentação Teórica

Neste dia destaco a realização da avaliação da leitura de cada aluno da turma, no entanto as crianças também realizaram a sua própria autoavaliação em relação à leitura que realizaram. Pais e Monteiro (2002) defendem a importância dos alunos se autoavaliarem visto que “estes são os maiores críticos do seu próprio desempenho, e

este permite ainda ao professor verificar onde se encontram as maiores dificuldades de aprendizagem e contornar os obstáculos.” (p. 28)

Estas iniciativas alertam para pontos como a expressividade, a entoação e o respeito pelas regras de pontuação.

Terça-feira, 23 de outubro de 2012

Durante a manhã os alunos realizaram o teste de avaliação de Estudo do Meio. Este abordava diversos temas, dias da semana, meses, ano, trimestre, semestre, calendário, continentes, oceanos e distritos.

Na área de Português, a professora entregou a cada aluno um texto que estava incompleto, faltando a sua conclusão. Com este texto, os alunos realizaram a conclusão do mesmo.

Inferências | Fundamentação Teórica

Neste dia destaco a importância da realização de textos em que faltem partes ou até mesmo desordenados. Neste caso, faltava a conclusão.

Para Borràs (2001b), “apresentar uma história desordenada ou à qual falte alguma parte (introdução, núcleo ou desenlace) e reconstruí-la, são actividades que exercitam a imaginação das crianças e obrigam-nas a uma compreensão profunda do texto.” (p. 370)

Este tipo de estratégias são uma ótima forma para trabalhar a imaginação dos alunos.

Sexta-feira, 26 de outubro de 2012

Nesta manhã, a professora começou por mudar todos os alunos de lugar.

Na área de Português, os alunos estiveram a trabalhar a expressão escrita. Através da observação de uma imagem e respondendo a questões do género: Quem? Onde? Quando? Como? Tinham de elaborar um texto. Este tinha de conter introdução, desenvolvimento e conclusão. De seguida classificaram algumas palavras quanto à sílaba tónica e quanto à acentuação.

Relativamente à área de Matemática, os alunos realizaram operações de subtração com empréstimo e uma situação problemática.

Inferências | Fundamentação Teórica

Para além da professora mudar os alunos de lugar, também mudou a disposição das mesas. Os alunos andavam com um comportamento mais agitado e a professora tentou que, através desta mudança, o comportamento dos alunos fosse melhor.

Como sustenta Arends (2008), “a disposição do espaço da sala de aula é fundamental e não tem soluções simples. Aliás, a forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem.” (p. 126)

Segunda-feira, 29 de outubro de 2012

Nesta manhã fui eu que lecionei as aulas. Na área de Português dei a conhecer aos alunos, através de um *powerpoint*, as características do texto poético. De seguida, os alunos realizaram uma ficha formativa, na qual tinham um poema e, com palavras móveis, tinham de completá-lo de acordo com a rima. Outro exercício consistia em completarem frases lacunares de forma a torná-las verdadeiras. Por fim, tinham de escrever uma quadra.

O poema que foi trabalhado em sala de aula deu como introdução à área de Estudo do Meio pois abordava a dentição, sendo este tema a trabalhar nesta área. Primeiramente, os alunos visualizaram, através de uma apresentação em *powerpoint*, as diferenças entre a dentição de leite e a dentição definitiva, o nome dos tipos de dentes que existem e a função de cada um e ainda os cuidados que devemos de ter. Posteriormente mostrei a toda a turma dentes verdadeiros, os chamados dentes do siso. De seguida, os alunos legendaram uma imagem com o nome dos dentes, tanto no lugar como no quadro, com palavras móveis. Para finalizar este conteúdo, os alunos realizaram um molde dos dentes, gengiva e dentes com pasta de modelar.

A última área a lecionar foi a Matemática, em que o material a ser explorado foi o tangram. Com este material, os alunos referiram as regras que são necessárias para trabalhar com ele, construíram o espelho/quadrado e, a partir daí coloquei uma adivinha para que conseguissem chegar ao animal que iriam representar. Ao adivinharem que era o coelho, representaram-no com o material e de seguida, com o material que levei em papel, colaram a imagem numa folha.

Inferências | Fundamentação Teórica

Esta foi uma manhã marcada por um grande sentimento de nervosismo e ansiedade. No entanto, penso que no geral foi uma aula bem conseguida.

Conforme referi, para a atividade de Português trabalhei um texto poético. O Currículo Nacional do Ensino Básico (2007) define que, para que os objetivos no âmbito da Língua Portuguesa possam ser atingidos, é fundamental que os alunos participem em inúmeras situações educativas como a “leitura silenciosa e em voz alta de diferentes tipos de texto” (38). Sim-Sim (2007) reforça esta ideia, salientando que o ensino da compreensão de textos implica que as crianças sejam familiarizadas com tipos variados de texto. Baseando-me nestes pressupostos, procurei proporcionar aos alunos o contacto com um tipo de texto que, apesar de já conhecerem, não é muito habitual trabalharem.

Segundo Reis e Adragão (1992), a poesia apresenta “um universo susceptível, e comprovadamente, capaz de despertar a sensibilidade do leitor jovem e de o motivar face ao texto literário.” (p. 170) Os mesmos autores referem que a poesia “pode e deve constituir-se, para crianças e adolescentes, numa experiência multidisciplinar e enriquecedora, pronta a despertar a curiosidade do saber mais, ao estabelecer múltiplas relações com o sujeito e o mundo que o rodeia” (p. 175). Tendo como base esta ideia, procurei interligar a exploração dos conteúdos do texto e a atividade de Estudo do Meio.

Terça-feira, 30 de outubro de 2012

Neste dia a professora começou por fazer a leitura modelo do primeiro conto do livro intitulado *A raposa azul*. Após a leitura, a professora dialogou com os alunos sobre quem eram as autoras do livro, quem era a ilustradora, qual a personagem principal, quais as personagens e do que falava o conto. Para consolidar, os alunos fizeram uma ficha de leitura sobre o conto em que tinham de escrever o nome do título, do autor, do ilustrador e da editora. Também tinham de escrever onde se passava a ação, quais as personagens e a conclusão do mesmo.

Na área de Matemática a professora abordou as figuras geométricas. Numa ficha formativa, os alunos tinham de pintar de cores diferentes figuras com linhas curvas, triângulos, quadriláteros, pentágonos e hexágonos.

Inferências | Fundamentação Teórica

A oralidade e a escrita têm um destaque importante no desenvolvimento das crianças. É através da oralidade que a criança se exprime e partilha, quer com outras crianças, quer com adultos, as suas experiências. Através da escrita a criança adquire conhecimentos e regista o que pretende.

Segundo Ruivo (2009), “a leitura é efectivamente uma competência que as crianças devem adquirir em tempo útil, pois só desta maneira poderão participar activamente na vida em sociedade em que estão inseridos” (p. 44). A mesma autora acrescenta que “o papel da escola deve ser muito bem definido no sentido de estabelecer com a população escolar um compromisso de responsabilidade e de igualdade de oportunidades” (p. 69).

Sexta-feira, 2 de novembro de 2012

Durante toda a manhã os alunos, para além de resolverem trabalhos que tinham em atraso, também brincaram no recreio onde realizaram diversos jogos organizados pelas estagiárias, pois foi dia de *roulement*.

Inferências | Fundamentação Teórica

A preparação dos jogos e a elaboração dos materiais necessários requereu a colaboração de todos os estagiários.

Spodek e Saracho (1998) referem que “os professores quando planeiam uma brincadeira devem providenciar os recursos necessários” e “procurar meios de estimular o interesse e a imaginação das crianças” (pp. 225-226).

O sucesso dos jogos e brincadeiras foi visível no entusiasmo e alegria das crianças ao participarem nos mesmos.

Jensen (2002) reforça esta ideia ao referir que “a maior parte das crianças aprecia os jogos de recreio” (p. 133).

Segunda-feira, 5 de novembro de 2012

Neste dia foi a minha colega R que lecionou as aulas programadas para uma manhã. Começou pela área de Português, na qual abordou o tipo de texto, a banda desenhada. Através de um *powerpoint*, referiu o nome de cada balão de fala, o que era

uma vinheta, uma tira e uma prancha e as características deste tipo de texto. Para os alunos consolidarem o tema abordado, realizaram uma ficha formativa.

Na área de Estudo do Meio a minha colega deu a conhecer a constituição da roda dos alimentos e o nome dado a cada sector. Através de um *powerpoint*, os alunos ficaram com a percepção de uma grande variedade de alimentos que existem em cada sector e a porção que devemos consumir. Depois de toda a explicação, os alunos tinham algumas imagens de alimentos já cortados dentro de um vaso e uma roda dos alimentos em formato A4. Os alunos tinham de organizar essas imagens nos respetivos sectores da roda e colá-los.

Por fim a minha colega, na área de Matemática, trabalhou com o material estruturado, o geoplano, as simetrias. Com este material os alunos relembaram as suas regras de utilização e a minha colega dialogou com eles sobre o que era uma simetria e estes realizaram algumas figuras geométricas.

Inferências | Fundamentação Teórica

Durante as aulas que a minha colega desenvolveu com as crianças, recorreu por diversas vezes ao reforço positivo, elogiando o seu trabalho e os comportamentos adequados. Vieira (2005) afirma que “tal como é indispensável chamar a atenção para aquilo que está mal feito, é fundamental saber reconhecer o trabalho do outro e ser capaz de o exprimir”, salientando ainda que o professor “tem o dever profissional de elogiar os seus alunos, pois essa atitude ajuda a alimentar a auto-estima da pessoa que está a ser reconhecida naquele momento, ao mesmo tempo que reforça a sua confiança.” (p. 63)

Reforçando esta ideia, Canavarro, Pereira e Pascoal (2001) definem estes reforços como:

as consequências positivas de um comportamento que o promovem e consolidam, aumentam as probabilidades deste se manifestar novamente. O educador não deve partir do pressuposto que a criança tem o dever de se comportar bem e por isso não deve ser recompensada pelo seu bom desempenho. Os comportamentos adequados devem ser reforçados. O esforço é um instrumento fundamental da educação. (p. 44)

Assim, e tal como afirma Sanches (2001, p. 58), “estar muito atento aos pequenos sucessos e introduzir reforços positivos, oportunamente, é meio caminho andado para obter o sucesso dos alunos.” Penso que nesta perspetiva, a colega tentou promover, aumentar, reforçar para ter essas atitudes com as crianças.

Terça-feira, 6 de novembro de 2012

No início desta manhã as colegas estagiárias A e M, do 2.º ano da Licenciatura deram a conhecer aos alunos o que era a vacinação, qual a sua vantagem e todos os utensílios envolventes.

Nesta manhã, a professora introduziu um conteúdo novo relativo à área de Português. Explicou o que era a família de palavras, através de um esquema no quadro com as palavras “caixa” e “mar” e o campo lexical, através da palavra “escola”. De seguida os alunos realizaram uma composição.

Quando terminaram, a professora fez a avaliação da leitura de um texto do manual *Dia de sol* de Maria Alberta Menéres.

Inferências | Fundamentação Teórica

A composição, que os alunos realizaram, tinha como objetivo utilizarem as palavras da família de palavras e do campo lexical que aprenderam.

Esta atividade é definida por Condemarín e Chadwick (1987) como um “processo de estruturar as palavras de acordo com um plano organizado, a fim de elaborar uma mensagem efetiva e geralmente gramatical, ou um trabalho artístico, quer seja oral ou escrito” (p. 209).

Para a realização da composição, a professora permitiu que os alunos escolhessem qual o tema da sua preferência, de entre alguns temas escolhidos pela mesma. Deste modo, a professora permitiu que os alunos fossem autónomos na escolha do tema e realização do trabalho.

Estanqueiro (2010) defende que “um dos objectivos essenciais da educação é promover a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem” (p. 17).

Sexta-feira, 9 de novembro de 2012

A planificação desta manhã começou pela educadora recordar a leitura de números no quadro. Para consolidação, os alunos realizaram uma ficha de trabalho.

De seguida, os alunos fizeram um ditado de lateralização, em que a figura pretendida era um castelo. Quando terminaram, pintaram um desenho alusivo ao tema de São Martinho.

Após o recreio, a professora fez a leitura modelo e os alunos leram a seguir o texto *Lenda de São Martinho*, de Ramalho Ortigão (adaptado). Na mesma ficha onde

estava o texto, os alunos como exercícios tinham de realizar o campo lexical e a família de palavras da palavra campo.

Inferências | Fundamentação Teórica

Em relação a este dia, assim como todos os outros ao longo deste momento de estágio, destaco a forma como é gerido o erro em sala de aula.

Muitas vezes o erro é encarado como incompetência. Segundo Morgado (1999), “o erro, sendo uma situação completamente natural num processo de aprendizagem, deve ser entendido numa perspectiva natural, formativa e promotora de sucesso.” (p. 32)

Ao longo das atividades a que assisti, pude verificar que foi nesta perspetiva que a professora encarava e geria os erros cometidos pelos alunos. Em vez de os punir ou criticar, clarificou e orientou sempre o pensamento dos alunos, no sentido de os levar a identificar e corrigir os seus próprios erros, encarando-os como uma componente natural do processo de aprendizagem. Neste dia verifiquei que a professora, durante o ditado de lateralização, orientou bem os alunos. No entanto, alguns alunos tiveram dificuldade na realização do ditado e deram alguns erros, mas a professora corrigiu-os.

Tal como afirma Sanches (2001), “aprende-se quando se fazem coisas boas, mas também quando se erra.” (p. 46) E, quando os alunos assumem e corrigem os erros, ficam com uma melhor perceção do que erraram.

Segunda-feira, 12 de novembro de 2012

Neste dia os alunos começaram por realizar o exercício caligráfico do texto do manual *Dia de sol*, de Maria Alberta Menéres, seguido do alfabeto e da ilustração.

Após este trabalho, os alunos tinham de completar uma banda desenhada inventando uma história.

Nesta manhã, a professora deu a noção de poliedros e não poliedros, mostrando alguns sólidos geométricos.

De seguida, numa folha A₅, os alunos fizeram as tabuadas do 2 ao 9.

Para terminar a manhã, realizaram algumas operações de subtração e de multiplicação.

Inferências | Fundamentação Teórica

Ao longo de todo o tempo que passei nesta sala, não posso deixar de salientar a boa relação existente entre a professora e os alunos. Apesar dos problemas de comportamento existentes nesta turma, a professora conseguiu estabelecer e manter uma relação de afeto e respeito mútuo.

Segundo Morgado (1999), “muitos estudos têm identificado o clima afectivo da sala de aula como uma importante variável contributiva para o sucesso do trabalho educativo”, pelo que se torna “extremamente importante que a forma de gestão do grupo turma contribua para criar um clima relacional facilitador desse trabalho.” (p. 40)

Na mesma linha de pensamento, Arends (2008) salienta que “a vida na sala de aula consiste principalmente em alunos individualmente motivados e professores que interagem num contexto social.” (p. 137) Durante o percurso nesta sala, todo este ambiente de cumplicidade foi notório.

Terça-feira, 13 de novembro de 2012

No início da manhã a professora esteve a rever conceitos sobre a leitura de números e o maior/menor valor relativo/absoluto de números.

Depois desta revisão a professora esteve a explicar a divisão exata.

De seguida, eu e a minha colega demos uma aula com os Calculadores Multibásicos, trabalhando a subtração com empréstimo.

Após o recreio a professora abordou os sólidos geométricos, fazendo a diferença entre prismas e pirâmides, mostrando a representação dos mesmos. Depois realizaram uma ficha formativa sobre prismas e pirâmides.

Inferências | Fundamentação Teórica

Neste dia de estágio destaco as dificuldades que alguns alunos sentiram no que diz respeito à realização da operação divisão. A professora começou a explicar todo o seu processo, no entanto surgiram dificuldades na compreensão da mesma. Perante esta situação, a professora realizou várias perguntas para auxiliar os alunos no raciocínio. Seguidamente, deixou que tentassem realizar sozinhos, incentivando-os assim a um trabalho individual, embora sob o seu supervisionamento. De acordo com Freire (2001):

é preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos

educandos nas suas razões de ser – ontológico, político, ético, epistemológico, pedagógico, mas também precisa de ser constantemente testemunhado e vivido. (p. 52)

Ao insistir com os alunos que sentem maior dificuldade na realização de tarefas, o professor acaba por proporcionar uma maior envolvimento de todos na aprendizagem e, conseqüentemente, a obtenção de melhores resultados.

Sexta-feira, 16 de novembro de 2012

Nesta manhã a professora voltou a lembrar a leitura de um número por ordens e classes e realizaram uma subtração, em que identificaram as partes da conta e fizeram a prova dos nove.

De seguida, eu e a minha colega dirigimo-nos para a sala do 4.º ano B para observar a aula surpresa da colega S. Ela deu subtração de frações com o material estruturado 5.º Dom. Com este material, a colega lembrou a regra da adição, deu a subtração e concluiu com a construção da colmeia, fazendo uma situação problemática.

Posteriormente, ocorreu a reunião com as professoras supervisoras de Prática Pedagógica.

Quando regressámos à sala, a professora estava a explicar a classe dos nomes. Após a explicação, realizaram exercícios de aplicação em que tinham nomes e, a partir de cada um, tinham de referir a sua classe, subclasse, género, número e grau.

Inferências | Fundamentação Teórica

Durante a aula surpresa de Matemática pude constatar que, apesar da faixa etária, alguns alunos tiveram dificuldade em manipular o material. A dificuldade demonstrada pelos alunos poderá estar relacionada com o seu grau de desenvolvimento, nomeadamente no que concerne à motricidade fina, uma vez que este material é constituído por peças de tamanho mais reduzido, sendo necessária uma maior perícia na manipulação do mesmo.

No entanto, todos conseguiram realizar a construção das colmeias, tendo necessitado de ajuda, principalmente para a arrumação das caixas. Assim, saliento que este tipo de atividade deveria ser mais vezes trabalhado em sala de aula, pois contribuiu para o desenvolvimento da motricidade fina dos alunos. Segundo Condemarin e Chadwick (1987), o professor deve “realizar exercícios que tenham por finalidade o

desenvolvimento da motricidade fina a nível dos movimentos do pulso, mão e dedos” (p. 55), contribuindo assim para o desenvolvimento da precisão, coordenação e rapidez.

8. 8.^a Secção

Esta secção respeita o momento de estágio efetuado no período de 19 de novembro de 2012 a 25 de março de 2013. Este momento de estágio decorreu na sala do 4.º ano, referente às crianças na faixa etária dos 9 anos, dinamizada pela professora cooperante R.

8.1 Caracterização da turma

Toda a informação desta turma foi facultada pela professora cooperante.

A turma do 4.º ano B tem um grupo de vinte e oito crianças, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos de idade. Neste grupo, verificam-se catorze rapazes e catorze raparigas, uma das quais com algumas questões relativas ao desenvolvimento global. A referida aluna, além de revelar algumas dificuldades de aprendizagem de conteúdos curriculares, manifesta um comportamento social muito peculiar, isolando-se e evitando a comunicação oral.

Uma das alunas, apesar de ter frequentado esta escola até à conclusão do pré-escolar, reingressou para realizar o 4.º ano de escolaridade. A aluna, mesmo não revelando quaisquer dificuldades de aprendizagem, denota a ausência de conteúdos transversais aos transatos anos do primeiro ciclo, beneficiando assim, e por entender da escola, de apoio educativo individualizado para reforço de algumas competências e conteúdos.

No que respeita à área de Português, nomeadamente à fluência leitora, quatro alunos ainda leem a uma velocidade, que se encontra muito aquém do pretendido no final do 3.º ano do ensino básico. No que concerne à ortografia, oito alunos ainda revelam bastantes dificuldades em escrever com correção ortográfica e apenas três redigem com quase total correção. Referente à produção de texto escrito individual, de um modo geral, a turma demonstra dificuldades no correto uso dos sinais de pontuação e dos sinais auxiliares de escrita.

Na área de Matemática, as principais dificuldades dos alunos centram-se na resolução de situações problemáticas, devido à debilitada interpretação que fazem das mesmas.

A nível do comportamento e das atitudes, o grupo é estável e a maioria é empenhada.

8.2 Caracterização do espaço

A sala referente a esta faixa etária é bastante espaçosa e luminosa. As mesas das crianças estão expostas por filas e viradas de frente para um quadro interativo.

Nesta sala, existe uma porta de entrada e, do seu lado oposto, encontra-se a mesa da professora, onde é possível observar um computador.

Em redor da sala encontram-se três placards destinados à exposição de trabalhos de Português, Matemática e Expressão Plástica, realizados pelas crianças. Junto da mesa da professora existe um armário, onde estão expostos os dossiês de cada criança e, num canto, existe o “Jardim da Leitura”, onde se encontra um pequeno banco de jardim, para que as crianças se possam sentar e ler calmamente um livro.

Do lado oposto ao “Jardim da Leitura” existe o “Cantinho dos Miminhos”, onde são expostos num placard desenhos para a professora.



Figura 12 – Sala do 4.º ano B

8.3 Horário

No quadro 9 está representado o horário semanal deste grupo. Refiro ainda que este está sujeito a alterações, consoante as necessidades.

Quadro 9 – Horário referente ao 4.º ano B

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h-11h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Matemática	Língua Portuguesa
11h-11:20h	Recreio				
11:20h-13h	Língua Portuguesa (Estudo Acompanhado)	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática (Estudo Acompanhado)
				Estudo do Meio (Educação para a cidadania)	
13h-14:30h	Almoço e Recreio				
14:30h-15:20h	Estudo do Meio (Educação para a cidadania)	Estudo do Meio (Clube de Ciência)	Música	Educação Física	Expressão plástica
15:20h-16:10h	Inglês	Expressão corporal	Inglês	Música	
16:10h-17h	Orquestra	Estudo do Meio (Experimental)	Estudo do Meio (Experimental)	Língua Portuguesa	Estudo do Meio (Área de Projeto)
17h-17:15h	Lanche				

8.4 Rotinas

Nesta faixa etária o acolhimento, a higiene, o recreio e a refeição são proporcionados da mesma forma como em todas as faixas etárias do 1.º Ciclo.

8.5 Relatos Diários

Segunda-feira, 19 de novembro de 2012

Nesta manhã fui surpreendida por uma professora supervisora da prática pedagógica, que me solicitou para dar uma aula surpresa de Matemática no 2.º ano. Esta aula consistia em explicar a divisão exata e inexata, através de situações problemáticas. Quando terminei, fui ver a aula surpresa da Colega F no 3.º ano. Ela tinha de abordar, através dos Calculadores Multibásicos, a leitura de números.

Posteriormente a todas as aulas ocorreu a habitual reunião com todas as colegas e professoras supervisoras da prática pedagógica.

Na sala do 4.º ano, eu e a minha colega apresentámo-nos aos alunos e vice-versa. Neste dia os alunos realizaram uma ficha de matemática sobre frações, próprias e impróprias.

Inferências | Fundamentação Teórica

Na aula surpresa, com os Calculadores Multibásicos, a minha colega transpareceu calma e tranquilidade. Ao manusearem materiais, os alunos trabalham no concreto, e não no abstrato, facilitando assim a construção do pensamento e, posteriormente, a aprendizagem.

De acordo com Vale (2000, citado por Caldeira, 2009), é importante que os professores/educadores conheçam as potencialidades dos materiais manipulativos referindo que “a aprendizagem é mais eficaz, significativa e duradoura quando os alunos utilizam essas ferramentas, pois permite interagirem uns com os outros, reflectindo e comunicando entre si as suas experiências.” (p. 127)

Durante a aula, os alunos demonstraram bastante interesse pelo material e pelos conteúdos abordados. Representaram corretamente todos os exercícios propostos e participaram ativamente.

Terça-feira, 20 de novembro de 2012

Antes dos ensaios para a festa de natal, os professores estiveram a atribuir personagens aos alunos. Enquanto uns alunos ensaiavam, os outros estavam na outra sala do 4.º ano a realizar fichas formativas de Português, sobre verbos e de Matemática, sobre as medidas de capacidade.

Após o recreio estiveram a acabar as fichas formativas e fizeram a correção das revisões para o teste.

Inferências | Fundamentação Teórica

As fichas formativas elaboradas pela professora titular do outro 4.º ano resultaram perfeitamente, pois estavam adequadas às capacidades de todas os alunos. Para Telmo (2000), “todas as atividades (...) terão de ser adequadas ao processo de desenvolvimento das crianças.” (p. 12)

Quase todos os alunos elaboraram as fichas formativas sem dificuldades, pois considero que estas foram elaboradas com a preocupação de estarem adaptadas ao conhecimento dos alunos. No entanto, alguns alunos estiveram dificuldades na conjugação dos verbos. Como refere Telmo (2000), é importante considerar na “necessidade de qualquer proposta dever ser adequada ao grau de desenvolvimento das

crianças do grupo a que se destina e à sequência das aprendizagens efetuadas até esse momento.” (p. 9)

Sexta-feira, 23 de novembro de 2012

Durante a manhã as professoras do 4.º ano e o professor do 5.º ano estiveram a distribuir as personagens da festa de Natal, intitulada “As pupilas do Senhor Reitor” pelos alunos.

Após o recreio, os alunos das duas turmas dirigiram-se para o Museu, onde se encontrava a ilustradora Carla Nazareth. Aqui ouviram falar um pouco dos seus desenhos e no que se inspira para os realizar. Seguidamente, alguns alunos pediram à ilustradora que autografasse livros que compraram, ilustrados pela mesma.

Inferências | Fundamentação Teórica

Durante toda a palestra no Museu, os alunos estiveram muito atentos. A ilustradora tinha um suporte digital, onde mostrava algumas das suas ilustrações à medida que ia falando. Carla Nazareth referiu algumas vezes que não é preciso só ter gosto pelo que faz, mas também muita criatividade. Como refere Reis (2008) a criatividade é “uma das principais capacidades que todo o ser humano possui e que deve ser fomentada, para enfrentar o imprevisto e as suas necessidades futuras.” (p. 160)

Durante a palestra, foi visível o entusiasmo, a alegria e a motivação dos alunos. A forma como decorreu, levou a que os alunos estivessem totalmente envolvidos, demonstrando um comportamento correto e participativo.

Segunda-feira, 26 de novembro de 2012

Esta manhã iniciou-se com a correção das revisões de Português para a Prova de Avaliação de Português.

Após o recreio, enquanto uns alunos ensaiavam para a festa, outros faziam uma ficha de trabalho sobre medidas de massa.

Inferências | Fundamentação Teórica

Durante toda a manhã os alunos estiveram um pouco agitados, perturbando o bom funcionamento da aula. A professora titular de turma repreendeu os alunos de uma

forma que eu não considere a mais correta. É certo que os professores devem repreender os seus alunos quando estes não se comportam corretamente, mas não é necessário fazê-lo de uma forma demasiado rude.

De acordo com Estanqueiro (2010), “o professor deve repreender os comportamentos incorretos, com bom senso e coerência, de acordo com a situação” (p. 68).

Esta ideia também é reforçada por Carter (citado por Vieira, 2005), referindo que “os professores devem responder ao comportamento inadequado dos alunos com um estilo assertivo, em vez de responderem passivamente ou de uma forma hostil.” (p. 57)

Terça-feira, 27 de novembro de 2012

A planificação desta manhã compreendeu a Prova de Avaliação de Português.

Após o recreio, os alunos estiveram a terminar trabalhos em atraso e a corrigir oralmente. Um dos trabalhos tinha como objetivo os alunos saberem distinguir, em palavras a utilização de “ão” ou de “am”.

Inferências | Fundamentação Teórica

Durante a correção dos trabalhos em atraso, surgiu uma dúvida a um aluno sobre não saber o significado de uma palavra. Quando abordou a professora, esta solicitou que o aluno consultasse o dicionário. Nesta faixa etária, os alunos já devem ser capazes de consultar o dicionário, sem o auxílio do professor.

Estanqueiro (2010) defende que “é tarefa do professor oferecer instrumentos que permitam ao aluno assumir gradualmente a responsabilidade pela sua aprendizagem” (p. 18).

Sexta-feira, 30 de novembro de 2012

Esta manhã, uma das professoras do 4.º ano esteve a ler o guião para a peça teatro a realizar no dia da festa de Natal. Posteriormente, seguiram-se os ensaios para a mesma.

Após o recreio os alunos realizaram uma ficha de trabalho de Português sobre funções sintáticas. Quando terminaram, a professora trabalhou com os alunos a leitura de números, com os Calculadores Multibásicos.

Inferências | Fundamentação Teórica

Quando a professora trabalhou com o material estruturado, os Calculadores Multibásicos, teve um discurso coerente e fluente, o que levou os alunos a estarem bastante atentos e participativos. A forma como a professora se expressa cativa bastante os alunos. À medida que ia dialogando com os alunos sobre a leitura de números, ia também avaliando o desempenho destes sobre o que já conheciam.

Como enfatiza Arends (2008), “classificar e avaliar o desempenho dos alunos é uma das coisas que os professores fazem que tem consequências importantes e duradouras para os alunos.” (p. 208)

De 3 de dezembro de 2012 a 11 de dezembro de 2012

Durante cinco dias de Prática Pedagógica apenas observei ensaios intensivos para a festa de Natal. Os ensaios recaíram sobre as músicas, as coreografias e as cenas. Eu e a minha colega ajudámos, sempre que necessário.

Inferências | Fundamentação Teórica

As canções estão sempre inseridas na festa de Natal e são ensaiadas pelos alunos, com frequência e com algum tempo de antecedência.

De acordo com o Ministério da Educação (2004):

A prática do canto constitui a base da expressão e educação musical no 1.º ciclo. É uma actividade de síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o instrumento primeiro que as crianças vão explorando. (p. 66)

O envolvimento dos alunos em práticas deste tipo permite, de acordo com Borràs (2001b), desenvolver a “capacidade de escutar; favorecer o desenvolvimento da memória e a sensibilidade (...) favorecer a capacidade criativa e imaginativa (...) desenvolver a capacidade de expressão e comunicação.” (p. 530)

A dramatização que os alunos vão realizar constitui um momento lúdico, contribuindo para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com Rebelo (1993), o teatro na escola tem uma importância fundamental na educação, pois permite ao aluno evoluir a vários níveis: na socialização, criatividade, coordenação, memorização, vocabulário, entre outros. (p. 159) A memorização, necessária para reproduzir as falas atribuídas numa peça de teatro, é fundamental, pois, como refere o mesmo autor “memorizar é um dos requisitos primários e indispensáveis à aprendizagem.” (p. 159)

O planeamento e a preparação da Festa de Natal envolvem muito trabalho e dedicação por parte de todos os membros da comunidade escolar. É de salientar que este trabalho foi desenvolvido em cooperação entre todos.

De acordo com Brickman e Taylor (1996), “seja qual for a profissão, consegue-se normalmente melhores resultados em equipa do que trabalhando isoladamente”, pois possibilita aos adultos “conjugarem os seus talentos e aproveitarem os pontos fortes uns dos outros “, na medida em que “cada membro traz para a equipa qualidades e conhecimentos únicos, que devem ser reconhecidos e utilizados pelos restantes membros da equipa.” (p. 189)

Ao longo de todo o tempo de preparação e realização da festa, pude constatar que as crianças gostaram de participar nos preparativos da mesma e demonstraram sentir orgulho nas suas prestações. Tal como refere Cordeiro (2010), “não deverá existir nenhuma criança que não goste de fingir, de imaginar, de entrar no mundo do irreal, da fantasia.” (pp. 422-423)

Quarta-feira, 12 de dezembro de 2012

Neste dia decorreu a Festa de Natal.

Inferências

Durante todo este processo de preparação da festa, tive oportunidade de constatar o trabalho em equipa, pois cada um contribuiu com as suas melhores competências e habilidades, tendo-se obtido um resultado final de grande qualidade, conforme se verificou no dia da Festa de Natal.

Sexta-feira, 14 de dezembro de 2012

Neste dia ocorreu a troca de presentes entre os alunos e estes brincaram livremente durante toda a manhã.

Inferências

Foi notória a cumplicidade entre os alunos durante a troca de presentes. A maioria dos alunos brincou com o que recebeu.

Sexta-feira, 4 de janeiro de 2013

Nesta manhã fui surpreendida pela professora, que me pediu para dar uma aula surpresa. A aula incidiu-se na área de Português, tendo de fazer a leitura, interpretação e análise gramatical de um texto do manual escolhido pela professora.

Após o recreio os alunos dirigiram-se para o ginásio da escola, onde assistiram a uma peça de teatro sobre a representação dos 3 reis magos. De seguida ouviram contar a história intitulada, *O traseiro do rei*.

Posteriormente, realizaram um exercício ortográfico.

Inferências | Fundamentação Teórica

Neste dia a minha aula surpresa não correu da melhor forma. Apesar de ter realizado tudo o que me foi solicitado, senti que não consegui frases simples para a realização de funções sintáticas.

Esta situação fez-me refletir sobre a importância de uma planificação adequada das aulas e dos conteúdos a abordar, bem como as metodologias a adotar.

Assim, este foi mais um momento importante de aprendizagem e crescimento para mim, como estagiária. Segundo Alves (2002), o estágio e a avaliação servem para “orientar o aluno no sentido do desenvolvimento de processos que contribuam para um papel mais ativo e autónomo na avaliação da sua aprendizagem.” (p. 139)

Segunda-feira, 7 de janeiro de 2013

Esta manhã destinou-se à planificação das aulas da minha colega. Na área de Português, desenvolveu o texto dramático. Primeiramente solicitou a alguns alunos a leitura do texto e, de seguida, fez a sua interpretação. Para melhor compreensão do texto, a colega escolheu, aleatoriamente, alguns alunos para irem para a frente da turma representar a peça.

Na área de Matemática deu a representação decimal de frações. Para explicar este tema, apresentou um *powerpoint* bastante simplificado, mas com todos os pormenores que eram importantes para os alunos aprenderem. Para consolidação, os alunos realizaram uma ficha formativa.

Na área de Estudo do Meio, relativamente à História de Portugal, explicou a vida e os principais factos do rei D. Sebastião. Ao abordar este rei, explorou um *powerpoint* alusivo ao tema.

Inferências | Fundamentação Teórica

O facto de alguns alunos representarem um texto dramático, foi bastante proveitoso, pois a maioria ficou a perceber as características principais deste tipo de texto. De acordo com Jensen (2002), “os alunos aprendem alguns conceitos relacionados com a linguagem, através de atividades relacionadas com dança e teatro (...)” (p.129), melhorando assim, significativamente, as aprendizagens dos alunos.

A minha colega recorreu bastante ao uso do quadro interativo, uma vez que, segundo Correia, Andrade e Alves (2001), “as TIC oferecem diferentes potencialidades, permitindo de forma continuada o enriquecimento e a integração de saberes, o que leva a que a educação e formação, ao longo da vida, sejam reequacionadas à luz do desenvolvimento destas tecnologias.” (p.1)

Observar as aulas que a minha colega dá, é muito gratificante, pois a minha atenção recai nas estratégias diversificadas que ela utiliza. Estrela (citado por Pacheco, 1995) afirma que aprender a observar pode beneficiar o professor, na medida em que ajuda “a compreender e identificar fenómenos, aprender relações sequenciais e causais, ser sensível às reacções dos alunos, pôr problemas e verificar soluções, recolher objectivamente informação, organizá-la e interpretá-la, situar-se criticamente face aos modelos existentes, realizar a síntese entre a teoria e a prática.” (p. 142).

Terça-feira, 8 de janeiro de 2013

Com a Festa de Natal, alguns alunos perderam as suas flautas. Para resolução da situação, a professora esteve a verificar e a identificar todas as flautas.

De seguida foram corrigidos exercícios de Matemática sobre a multiplicação e a divisão com casas decimais. Estes foram corrigidos pelos alunos no quadro.

No fim da manhã, a professora explicou o tipo e polaridade das frases. Para consolidação, os alunos realizaram uma ficha formativa.

Inferências | Fundamentação Teórica

Os alunos, ao corrigirem os exercícios no quadro, identificam e verificam as suas dificuldades. Segundo Estanqueiro (2010), “a correção ajuda o aluno a identificar os seus progressos e as suas dificuldades, a verificar o que fez bem e o que fez mal.” (p. 95) O mesmo autor acrescenta que o professor deve assinalar os erros e exigir a correção dos mesmos aos alunos (p. 96), para que os mesmos, através da correção, tenham um momento de aprendizagem.

Com esta correção, verifiquei que os alunos ficam bastante apreensivos pelo facto de estarem em frente ao quadro e com medo de errar.

Sexta-feira, 11 de janeiro de 2013

A planificação desta manhã começou por a minha colega corrigir uma prova de aferição.

Após o recreio, a professora abordou a classes dos verbos e explicou um conteúdo novo, sendo este a subclasse dos verbos. Nesta primeira fase apresentou apenas os transitivos diretos, os transitivos indiretos e os transitivos diretos e indiretos.

Inferências | Fundamentação Teórica

Durante a explicação da subclasse dos verbos, os alunos demonstraram alguma dificuldade, o que me levou a professora a explicar a matéria diversas vezes. Um dos cuidados que a professora teve foi valorizar sempre o erro do aluno. Achei importante esta valorização, pois considero que a escola é um espaço onde é permitido falhar e onde os alunos não devem sentir medo de dar respostas incorretas.

Ferreira e Santos (1994) defendem que “os insucessos também são fontes de aprendizagem que devem ser rentabilizados pedagogicamente”. (p. 90) Assim, quando o aluno dá uma resposta que não é a correta, sente que, mesmo falhando, não é abandonado ou repreendido pelo professor.

A professora terminou a aula, assegurando-se que não ficavam dúvidas em relação aos conteúdos transmitidos e que a matéria foi compreendida corretamente pelos alunos.

Segunda-feira, 14 de janeiro de 2013

Durante esta manhã decorreram as aulas programadas por mim.

Na área de Português falei sobre o discurso direto. Para tal, mostrei uma apresentação, em *powerpoint*, sobre as características do discurso direto e quais os seus verbos introdutórios. Depois expliquei as três posições em que o verbo declarativo pode aparecer e, por fim, dividi a turma em três grupos para consolidar o conteúdo através de um exercício com sinais de pontuação móveis.

Na área de Matemática explorei um *powerpoint* sobre o que era a percentagem e como se resolviam situações problemáticas com percentagens. Por fim, realizaram exercícios de consolidação, os quais foram corrigidos pelos alunos no quadro.

Na área de Estudo do Meio abordei os rios de Portugal. Nesta área comecei por explorar alguns conceitos através da maquete de um rio. De seguida mostrei um *powerpoint*, com os maiores rios de Portugal e com imagens elucidativas ao tema. Para consolidação, os alunos realizaram um crucigrama, com alguns conceitos transmitidos, e completaram um esquema de um mapa de Portugal com o nome dos rios.

Inferências | Fundamentação Teórica

Esta foi a minha primeira manhã de aulas programadas neste ano. Gostei de preparar todos estes temas, no entanto surgiram-me algumas dúvidas sobre estratégias para aplicar os conteúdos. Ao preparar esta aula, tive sempre em consideração que houvesse interdisciplinaridade. Sempre que o tema o permitia ligava as diferentes áreas.

De acordo com Fourez (2002), “o paradigma da interdisciplinaridade baseia-se no pressuposto que certas situações não podem ser dominadas no quadro de um paradigma particular e exigem a articulação de diferentes contribuições disciplinares.” (p. 52)

Terça-feira, 15 de janeiro de 2013

Neste dia a professora começou por ler uma história através da internet.

De seguida, enquanto os alunos realizavam exercícios de Matemática, sendo estas situações problemáticas com divisões e frações, eu e a minha colega estivemos a organizar as avaliações dos alunos.

Por fim a professora fez um ditado de palavras, sendo os próprios alunos a corrigir os erros dos colegas.

Inferências | Fundamentação Teórica

O ditado é um exercício ortográfico, o qual requer uma enorme atenção por parte dos alunos, pois têm que ouvir e escrever o que a professora dita.

Achei uma estratégia muito interessante a professora fazer o ditado e, depois, serem os alunos a fazerem a autocorreção dos seus próprios erros.

Segundo Ferreiro e Teberosky (citado em Azevedo, 2000) os erros podem: “construir pré requisitos necessários à obtenção de respostas corretas, sendo necessário que na prática pedagógica se permitisse o sujeito passar por períodos de erro construtivo.” (p. 65)

Como sustenta Pereira e Azevedo (2005), “os erros são produzidos por todas as crianças” sendo natural, uma vez que:

O erro não é nada mais do que o desconhecimento ou a não consciência da arbitrariedade convencional da língua escrita e deve ser visto como algo inerente ao processo de transformação de um sistema oral para um sistema escrito de linguagem, processo de conhecimentos sobre a escrita. (p. 50)

A professora, ao realizar um ditado, pretende que os alunos desenvolvam vocabulário, evitem os erros ortográficos e que consigam concentrar-se no que dita. Quando existe um erro ortográfico, este deve ser corrigido, de modo a minimizar a repetição do mesmo.

Sexta-feira, 18 de janeiro de 2013

Nesta manhã assisti a duas aulas surpresas. Uma aula da colega A no 2.º ano, com Calculadores Multibásicos, sobre subtração com empréstimo e outra aula da colega C no 3.º ano, com Cuisenaire, sobre perímetro.

Posteriormente ocorreu a última reunião na escola com as supervisoras da Prática Pedagógica.

No final da manhã os alunos assistiram à peça de teatro intitulada “Zé Latão”.

Inferências | Fundamentação Teórica

Nesta dia, saliento o facto de os alunos terem assistido a uma peça de teatro.

O teatro na escola é definido por Sousa (2003), como um espetáculo que:

(...) no mesmo espaço de uma sala de teatro, com a sua plateia, palco e todo o seu equipamento – ou num espaço semelhante cedido pela escola, põe em cena (...) peças de teatro destinadas a proporcionar situações educacionais específicas aos diferentes escalões etários de um público infantil. (p. 82)

Ao transmitir a mensagem de uma forma lúdica, esta é mais facilmente apreendida pelas crianças.

Segunda-feira, 21 de janeiro de 2013

Esta manhã foi destinada à manhã de aulas dadas pela minha colega.

Na área de Português ela abordou as palavras homógrafas e homófonas. Para a sua explicação utilizou um *powerpoint*, bastante alusivo e com imagens interativas. Para consolidação, os alunos realizaram uma ficha formativa.

Na área de Estudo do Meio abordou as serras. Também apresentou um *powerpoint* e um filme sobre o tema. Para além deste suporte, levou um mapa de Portugal Continental, em grande, feito por si, onde os alunos tinham de identificar as várias serras que já tinham observado no *powerpoint*.

Relativamente à área de Matemática, falou sobre a tradução de contagens visuais por expressões numéricas apresentando novamente um *powerpoint* e uma ficha formativa como consolidação do tema.

Inferências | Fundamentação Teórica

A manhã de aulas da minha colega decorreu bem, mas gostei particularmente de ver a aula de Português e de Estudo do Meio, pois havia um excelente ambiente na sala de aula. A colega manteve uma boa comunicação com os alunos ajudando-os no seu raciocínio e sobretudo aproveitou as vivências dos alunos.

Esta partilha de vivências enriquece, quer o aluno que conta, quer os alunos que ouvem. Segundo Curto (1998), “os professores necessitam de criar espaços de diálogo nas suas aulas, de modo a despertar novos interesses nos alunos e de forma a terem com eles uma relação afectiva.” (p. 26)

Estas iniciativas têm extrema importância para o desenvolvimento da linguagem, enriquece bastante o vocabulário para além de, segundo Cordeiro (2010), “aprendem a

saber ouvir, a esperar pela sua vez e a estar com atenção, concentração e tranquilidade”. (p. 371) Desenvolvendo assim, o sentido de respeito pelos outros.

Segundo Sanches (2001), ao darmos a vez aos alunos, “deixemo-los experimentar, correr alguns riscos. Aprende-se quando se fazem coisas boas, mas também quando se erra”. (p. 46)

Assim, ao ouvir e a proporcionar a oportunidade de se expressarem, estamos a motivar os alunos para o tema e a envolvê-los na dinâmica da aula.

Terça-feira, 22 de janeiro de 2013

Esta manhã destacou-se com as minhas aulas programadas.

Na área de Matemática abordei as regularidades numéricas, utilizando um *powerpoint* para a explicação do tema. Para consolidação, os alunos realizaram uma ficha formativa e dei a oportunidade a alguns alunos de irem ao quadro corrigir os exercícios.

Na área de Português falei sobre a banda desenhada. Primeiramente mostrei um *powerpoint*, com as características de uma banda desenhada. De seguida, dialoguei com os alunos sobre as bandas desenhadas que conheciam, se gostavam de ler e se alguém naquele momento estava a ler alguma. Por fim dividi a turma em pares e, a cada par, entreguei uma prancha de banda desenhada só com imagens, para que desenvolvessem uma história.

Para terminar a manhã, dei a conhecer a Dinastia Filipina. Para tal, os alunos ouviram uma história em DVD e visualizaram imagens sobre a mesma. Depois explorei um *powerpoint* sobre a Dinastia, onde fui dialogando com os alunos sobre os seus principais factos. Por fim, os alunos realizaram uma ficha formativa para a identificação dos reinados.

Inferências | Fundamentação Teórica

De acordo com a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004), o Estudo do Meio “é apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História (...), entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade.” (p.101) Um dos objetivos gerais do referido programa é “reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação.” (p. 104)

Félix (1998) defende a aprendizagem da história, uma vez que existe a “necessidade de compreender as profundas mudanças do mundo actual e de perceber a complexidade do mundo em que vivemos; de conceptualizar o passado de um modo que nos permita compreender e explicar as transformações presentes” (p. 61) A compreensão da história, por parte das crianças, desenvolve nas mesmas uma consciência histórica que lhes permite reconhecermo-nos como parte de uma história que começou há muito e na qual ocupamos um lugar, uma consciência histórica, que lhes permite atuar e projetar consciente e afetivamente na sociedade em que vivemos. (pp. 61-62)

Sexta-feira, 25 de janeiro de 2013

Este foi o último dia de estágio. Supostamente os alunos iriam a uma visita de estudo, mas esta não chegou a acontecer, visto o autocarro não ter aparecido.

Como consequência, a professora pediu que desse uma aula surpresa com o material Cuisenaire abordando, o perímetro e a área.

Inferências | Fundamentação Teórica

Enquanto estagiária e futura professora, preciso de melhorar os meus conhecimentos e saber transmiti-los para garantir uma boa formação aos meus alunos.

De acordo com Estanqueiro, “a qualidade da educação depende de variados factores, entre os quais se destacam o nosso envolvimento social e cultural, o sistema educativo, os recursos investidos, a liderança das escolas e a competência (científica e pedagógica).” (p. 9)

De acordo com Jensen (2002), “os professores têm de reconhecer que o tempo de reflexão (...) é crucial para a aprendizagem.” (p. 83)

As aulas surpresa são sempre momentos de ansiedade. Segundo Alarcão e Tavares (2003), “todos os que desempenham funções de supervisão ou orientação da prática pedagógica são unânimes em afirmar, seja qual for o estilo ou método seguido, que o fantasma da avaliação acaba por condicionar todo o processo.” (p.113) Jensen (2002) acrescenta que “quanto mais prática houver, mais “automática” é a aprendizagem.” (p. 169)

CAPÍTULO 2 – Planificações

Descrição do capítulo

No presente capítulo será abordada a temática da planificação, dividindo-se o mesmo em duas partes distintas. Numa primeira parte, apresentarei um breve enquadramento teórico relativo a esta temática, nomeadamente algumas definições apontadas por diversos autores sobre o que é planificar, a sua importância e as suas finalidades.

Numa segunda parte, serão mostradas as planificações relativas a algumas das aulas que dinamizei ao longo da prática pedagógica. No total, serão apresentadas quatro planificações, duas das quais referentes a aulas que decorreram na Educação Pré-Escolar, e outras duas relativas a aulas desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As planificações exibidas obedecem às características do modelo T de aprendizagem.

Posteriormente à apresentação das planificações, será exposto um comentário crítico aos procedimentos utilizados, bem como expressas ideias de diferentes autores, relativamente aos mesmos.

2.1. Fundamentação teórica

Antes de abordar o conceito de planificação, é relevante referir a importância do currículo, sendo este um plano anual e nacional de organização do ensino e um auxílio na prática da educação.

O currículo auxilia o educador/professor no dia-a-dia da sua profissão, sendo utilizado como um guia dos conteúdos e temas a desenvolver durante o ano letivo e apresenta sugestões ao docente, para levar a cabo os conteúdos programáticos estabelecidos.

Para Ribeiro e Ribeiro (1990):

os currículos traduzir-se-iam numa listagem ou esquema de temas e tópicos por área disciplinar (ou disciplina), apresentando uma certa organização e sequência, a que se acrescentam, por vezes, algumas indicações ou sugestões metodológicas no tratamento dos conteúdos programáticos enunciados. (p. 47)

Os mesmos autores definem currículo como sendo um “plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar,

matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover.” (p. 51)

Zabalza (2000) refere que:

o currículo é um conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. (p. 12)

É de extrema importância que o docente e a escola conheçam o currículo, para que possam tirar partido dele e contribuir para o desenvolvimento global dos alunos.

Para Braga *et al.* (2004), o currículo é uma construção social, resultante da necessidade de responder a aprendizagens que se consideram necessárias para um determinado grupo, numa determinada época, que se corporiza através de decisões e que reflete o poder dos campos científicos. (p. 17)

Esta conceção de currículo vai atribuir novos papéis aos atores escolares, o que se vai traduzir no trabalho dos docentes, nomeadamente nas suas planificações.

Zabalza (2000) é da opinião que “a escola é a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo (...) esboça as linhas gerais de adaptação do Programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal, e define as prioridades.” (p. 46)

Para Roldão (1999), é importante considerar que o currículo escolar não pode ser encarado de uma forma rígida, como algo estático, pois inclui o conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabendo à escola a sua organização. (p. 33) Desta forma, a sua organização e aplicação poderá variar consoante as características da sociedade ou de um determinado contexto ou momento.

Ribeiro e Ribeiro (1990) salientam que, conhecendo o público a que se destina e para conseguir alcançar os objetivos propostos, o docente deve ter em conta “o que se planeia ensinar, “o como se planeia ensinar” e a “ordem ou sequência em que se vai ensinar.” (p. 51)

O docente, para introduzir o currículo no seu dia-a-dia, tem de planificar as suas atividades para que possam ter um fio condutor ao longo do ano letivo.

As atividades devem ser planeadas atempadamente por parte dos professores, ou seja, a planificação é uma preparação prévia de determinada atividade para atingir um objetivo.

Alves (2004) refere que planificar não é fácil e que, por vezes, é necessário que os professores reflitam sobre “as razões pelas quais propõem uma actividade em vez de

outra, a competência sobre a qual eles poderão intervir, as provas que recolherão, assim como os critérios que utilizarão para formular um juízo.” (p. 77)

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990), ao planificar, o professor deve considerar alguns aspetos, entre os quais, “fazer uma seleção limitada dos conteúdos e ideias a transmitir” e deve “definir uma estrutura e sequência de apresentação bem definida de forma a servir de ponte entre o que o aluno sabe e o que vai aprender.” (p. 449)

Pais e Monteiro (2002) mencionam que “o professor terá que fazer a escolha que melhor se adequa aos seus propósitos educativos e às condições concretas em que trabalha.” (p. 34) As mesmas autoras referem que “a planificação poderá ser feita em função de objectivos ou em função de actividades.” (p. 34) A mesma fonte salienta que “a planificação feita em função de actividades manifesta, em nosso entender, mais vitalidade, maior dinamismo, uma vez que a actividade constitui-se como a unidade de análise para compreender a realidade.” (p. 35)

Segundo Clark e Yinger (citados em Zabalza, 2000), planifica-se por três razões. Em primeiro lugar, apontam as necessidades individuais dos professores, que recorrem à planificação para reduzir a ansiedade e incerteza do seu trabalho. Outra razão apontada pelos autores refere-se à determinação de objetivos a alcançar, os conteúdos a adquirir, os materiais a utilizar, bem como as atividades a organizar. Por último, planifica-se para estruturar estratégias durante o processo de instrução, para definir qual a melhor forma de organizar os alunos ou como iniciar as atividades. (p. 49)

A planificação constante poderá tornar-se num grande aliado do docente, fazendo com que o mesmo se sinta, de certa forma, mais seguro e orientado, gerindo assim melhor o tempo disponível de acordo com as necessidades.

Para Zabalza (2000), a planificação tem a função de “reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes cria, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança, etc.” (p. 45)

Como refere Peterson *et al.* (citados em Zabalza, 2000), a função principal desempenhada pela planificação na escola é a de “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino.” (p. 54)

O professor, ao planificar o seu ensino, está a analisar criticamente as suas teorias práticas, promovendo um ensino reflexivo. Deste modo, é possível ao professor ultrapassar dificuldades e contribuir para o sucesso do ensino e da aprendizagem. Zeichner (1993) esclarece que o termo ensino reflexivo consiste no meio dos

professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que refletem sobre a acção e na acção.” (p. 22)

Arends (2008) salienta que “uma consequência da planificação do professor é que a aula decorre de forma regular, com menos problemas de disciplina e menos interrupções. Uma planificação cuidadosa dos professores pode fazer com que as aulas decorram de forma regular.” (p. 96)

As planificações apresentadas no presente capítulo baseiam-se no modelo T da aprendizagem de Martiniano Pérez. Segundo este autor (s.d.), este modelo de planificação “trata de agrupar os objectivos fundamentais (capacidades-valores) e complementares (destrezas e atitudes) com conteúdos (formas de saber) e métodos/actividades gerais numa visão global e panorâmica.” (p. 7)

O modelo T apresenta, numa posição central, as competências a desenvolver, divididas em capacidades/destrezas e valores/atitudes. O modelo original substitui a palavra competências por objetivos. Este modelo tem como finalidade associar, de uma forma global os conteúdos, os procedimentos e os objetivos a desenvolver nos alunos. Como afirma Pérez (s.d.), “é possível de uma forma panorâmica e global, numa só folha, integrarmos todos os elementos do currículo e da cultura social e organizacional para ser apreendida na escola ao longo do curso escolar.” (p. 40)

Deste plano fazem parte, como referido anteriormente, as competências a desenvolver nos alunos, quer seja a nível das capacidades e destrezas, quer seja a nível dos valores e atitudes. Assim, Pérez (s.d.) refere-se às capacidades-destrezas mencionando que “as capacidades-destrezas indicam os objetivos fundamentais cognitivos e complementares que queremos desenvolver.” (p.40)

No que respeita aos valores-atitudes, o mesmo autor indica que, “os valores-atitudes mostram os objectivos fundamentais afectivos que pretendemos desenvolver.” (p. 40)

Fazem parte também do modelo T, os conteúdos a abordar. Desta forma, Pérez (s.d.) regista que “os conteúdos (conhecimentos) apresentam em três ou seis blocos de conteúdos ou blocos temáticos o que se pretende aprender ao longo do ano escolar.” (p. 40)

Por fim, o mesmo autor refere a função do aparecimento dos métodos a utilizar, neste modelo de aprendizagem, diz: “os métodos/procedimentos: apresentam entre nove a doze métodos ou procedimentos gerais, como formas de fazer, para serem apreendidas no curso escolar.” (p.40)

É uma forma simples e completa de organizar as atividades que, ao ser utilizada pelo docente, facilitar-lhe-á a sua tarefa profissional e irá ao encontro dos autores, anteriormente apontados, que defendem o hábito de planificar, sendo essa uma prática de extrema importância para atingir o sucesso profissional.

2.2. Planificações em quadro da Educação Pré-Escolar

Nas páginas seguintes apresento as planificações relativas a duas atividades que dinamizei no decorrer do estágio realizado na Educação Pré-Escolar, em particular na sala dos 4 anos. A primeira planificação refere-se a uma atividade na área de Expressão e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a segunda a uma atividade da área de Conhecimento do Mundo.

Após cada planificação apresento algumas inferências fundamentadas cientificamente.

2.2.1. Planificação em quadro da área de Expressão e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Quadro 10 – Planificação de uma atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Plano de Aula

Educadora: A

Idade: 4 anos

Duração: 20 minutos

Data: 20 de janeiro de 2012

Nome: Susana Isabel Marques Ricardo

Ano e Turma: MEPE1°C – B

Número: 22

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

Conteúdos	Procedimentos / Métodos
<ul style="list-style-type: none"> Leitura da história: <ul style="list-style-type: none"> A Ovelha Carlota 	<ul style="list-style-type: none"> Ensinar uma lengalenga sobre a ovelha; Sentar as crianças em semicírculo, no chão. Iniciar a história; Interagir com a turma durante a leitura da mesma; Colocar questões aquando da conclusão da leitura da história; Sentar as crianças nas mesas de trabalho; Elaborar o grafismo de uma ovelha e colar algodão no seu corpo.
Objetivos	
Capacidades / Destrezas	Valores / Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> Expressão oral <ul style="list-style-type: none"> Vocabulário; Expressar ideias. Socialização <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer; Dialogar. 	<ul style="list-style-type: none"> Convivência <ul style="list-style-type: none"> Participação; Partilhar. Respeito <ul style="list-style-type: none"> Escutar; Dialogar.

Material: Livro “A Ovelha Carlota”; proposta de trabalho; algodão.

Planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem
Plano sujeito a alterações

Inferências e Fundamentação Teórica

Nesta aula, antes de iniciar a leitura da história, contei uma lengalenga sobre a ovelha, visto ser a personagem principal da história. A lengalenga foi explorada de diferentes formas, para que as crianças se sentissem motivadas e a interiorizassem. Numa roda, contei-a a falar alto, a falar baixo, a bater palmas e a fazer gestos com os braços. Segundo Balancho e Coelho (1996), “pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades.” (p. 17)

Para o desenvolvimento desta atividade sentei as crianças, em semicírculo, no chão. Esta estratégia é vantajosa, podendo cada criança estar sentada no seu lugar específico e conseguir visualizar o livro e as imagens que o compõe. Escolhi esta disposição de modo a garantir que todas as crianças conseguissem ver-me sem dificuldade. Segundo Cury (2004), sentar as crianças em forma de U aquietam o pensamento, melhora a concentração e diminui a ansiedade dos alunos, pelo que o clima da aula torna-se agradável e a interação social dá um grande salto em frente. (p. 125)

De forma a envolver as crianças, procedi à leitura do texto acompanhando-o com inflexões de voz e interagindo sempre que necessário para cativar a atenção destas. Aguera (2008) considera de extrema relevância o ato de ler histórias. Esta autora defende que o educador deve acompanhar a narração com “gestos”, “encenações” e “entoações”. (p. 35) Para Viana e Teixeira (2002), “o desenvolvimento da leitura tem um papel primordial na actividade do desenvolvimento psicológico como objectivo educativo.” (p. 17) Os mesmos autores afirmam que a “leitura não é uma justaposição de mecanismos, mas uma actividade criativa e formativa que favorece o desenvolvimento integral da criança.” (p. 17)

Com o intuito de tornar o texto lido mais significativo, explorei a sua mensagem por meio do diálogo e do apelo às vivências das crianças. Neste sentido, Martins e Niza (1998) salientam que as crianças “quando ouvem ler histórias, (...) estão a familiarizar-se com a organização da linguagem escrita e estão a aprender a prestar atenção à mensagem linguística enquanto fonte principal de significado.” (p. 88)

Castro e Gomes (2000, citados por Mata, 2006) afirmam que, depois de se ler uma história em voz alta, deve-se questionar as crianças sobre o seu conteúdo, salientando que esta é uma atividade muito vantajosa pois desenvolve muitas competências ao nível da linguagem. (p. 185)

De seguida, levei a que as crianças se sentassem nas mesas de trabalho, para que realizassem o grafismo de uma ovelha e colassem algodão no seu corpo. A execução de grafismos é uma boa estratégia para promover a firmeza dos gestos e a coordenação óculo-manual.

O grafismo contemplou algumas técnicas, sendo estas o desenho e a colagem. Reis (2003) refere que “a expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora.” (p. 183) Vasconcelos (2005) afirma que tendo por base o fato das crianças serem “activas do ponto de vista motor”, os educadores deverão promover a continuação do “aprender, fazendo”, desenvolvendo a competência motora das crianças. (p. 88)

Considero que esta atividade foi bem conseguida, as crianças estiveram sempre ativas, desempenhando as diferentes tarefas com entusiasmo e empenho.

2.2.2. Planificação em quadro da Área de Conhecimento do Mundo

Quadro 11 – Planificação de uma atividade da Área de Conhecimento do Mundo

Plano de Aula

Educadora: A

Idade: 4 anos

Duração: 20 minutos

Data: 20 de janeiro de 2012

Nome: Susana Isabel Marques Ricardo

Ano e Turma: MEPE1°C - B

Número: 22

Área de Conhecimento do Mundo

Conteúdos	Procedimentos / Métodos
<ul style="list-style-type: none">• Mamíferos:<ul style="list-style-type: none">– A ovelha	<ul style="list-style-type: none">– Construir com a ajuda dos alunos um puzzle de uma ovelha para descobrir o tema da aula;– Abordar as características de um animal mamífero;– Explicar a diferença entre ovelha, carneiro, borrego ou cordeiro;– Referir onde vivem, a sua alimentação e a sua utilidade através do visionamento de imagens.
Objetivos	
Capacidades / Destrezas	Valores / Atitudes
<ul style="list-style-type: none">– Participar<ul style="list-style-type: none">– Saber escutar;– Interesse.– Observação<ul style="list-style-type: none">– Identificar;– Analisar.	<ul style="list-style-type: none">– Rigor<ul style="list-style-type: none">– Curiosidade;– Interesse.– Convivência<ul style="list-style-type: none">– Colaboração;– Participação.

Material: Puzzle de uma ovelha; imagens relativas ao tema.

Planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem
Plano sujeito a alterações

Inferências e Fundamentação Teórica

Nesta aula trabalhei a temática dos mamíferos, na qual trabalhei a exploração da ovelha. A mesma ocorreu no salão, no espaço onde se realizam as atividades de grande grupo, posterior à aula de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Iniciei a aula com a construção de um puzzle, para que as crianças descobrissem de que animal mamífero iria falar. Esta construção constituiu um valioso suporte à vertente teórica da aula, uma vez que o pensamento das crianças ainda necessita do apoio dos objetos manipuláveis e das experiências concretas. Astolfi *et al.* (citados por Pereira, 2002), reforçam a ideia de que a iniciação à ciência deve partir de “bases concretas e práticas, repousando sobre experiências directas das crianças com (...) os materiais.” (p. 36)

Quando abordei as características de um animal mamífero, foi notório como muitas crianças já dominam este tema; no entanto, algumas características ainda eram desconhecidas, mas rapidamente as crianças as interiorizaram. O mesmo observei quando falei na distinção entre ovelha, carneiro, borrego ou cordeiro. Para Roldão (2009) fazer, aprender implica “a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela ativamente. (p. 47) Deste modo, dialoguei com as crianças, levando-as a interagirem comigo sobre as suas vivências. Vasconcelos (2005) afirma que as “crianças necessitam de oportunidades e de encorajamento para comunicarem as suas ideias (...), para as tornarem explícitas e disponíveis, de forma a serem alteradas e desenvolvidas.” (p. 79)

Nos primeiros anos, é importante responder e alimentar a curiosidade das crianças, favorecendo o sentimento de entusiasmo e interesse pela ciência. De acordo com Martins *et al.* (2009, p. 13), “o educador deve promover um ambiente em que as crianças possam apreciar a ciência e construir experiências positivas em relação a ela, visto que as imagens se constroem desde cedo e a sua mudança não é fácil.”

Terminei a aula, mostrando e explorando diversas imagens a partir de questões sobre o quotidiano da ovelha. Esta estratégia estimulou a capacidade de observação e interpretação das crianças. Vasconcelos (2005) realça a importância das questões “na promoção do pensamento”. (p. 81) Diversos autores como Eshach (citados por Martins *et al.*, 2009) salientam o gosto genuíno das crianças pela observação e interpretação dos fenómenos que observam no seu quotidiano. Estes autores defendem a necessidade de se desenvolver a capacidade de observação das crianças e a vivência de situações que

respondam e alimentam a sua curiosidade e interesse pela exploração do mundo.” (p. 12-13)

No decorrer da aula, pude constatar que as crianças estiveram sempre envolvidas e interessadas na sua dinâmica, especialmente na construção do puzzle e na observação de imagens, pois estavam bastante apelativas e expressavam claramente cada situação do quotidiano da ovelha.

2.3. Planificações em quadro do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nas páginas seguintes apresento as planificações relativas a duas atividades que dinamizei no decorrer do estágio realizado no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A primeira planificação foi realizada no 1.º ano, referente a uma atividade da área de Matemática. A segunda planificação foi realizada no 2.º ano, referente a uma atividade da área de Estudo do Meio.

Após cada planificação apresento algumas inferências fundamentadas cientificamente.

2.3.1. Planificação em quadro da Área de Matemática

Quadro 12 – Planificação de uma atividade da Área de Matemática

Plano de Aula	
Professora: P	Nome: Susana Isabel Marques Ricardo
Ano e Turma: 1.º B	Ano e Turma: MEPEE1C - B
Duração: 45 minutos	Número: 21
Data: 24 de abril de 2012	
Área: Matemática	
Conteúdos	Procedimentos / Métodos
Calculadores Multibásicos: – Leitura de números	<ul style="list-style-type: none">– Distribuir as caixas do material.– Relembrar os cuidados a ter com o material e o seu correto manuseamento.– Realizar leitura de números, referindo as ordens e as classes.– Recordar o menor e o maior valor relativo e absoluto de um número.– Explorar e manipular o material livremente.
Objetivos	
Capacidades / Destrezas	Valores / Atitudes
<ul style="list-style-type: none">– Raciocínio lógico<ul style="list-style-type: none">– Deduzir;– Diferenciar.– Orientação espacial<ul style="list-style-type: none">– Interpretar;– Representar.	<ul style="list-style-type: none">– Criatividade<ul style="list-style-type: none">– Explorar;– Representar.– Rigor<ul style="list-style-type: none">– Precisão;– Interesse.
Material: calculadores multibásicos.	
Planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem Plano sujeito a alterações	

Inferências e Fundamentação Teórica

No que se refere à presente planificação, o material estruturado selecionado foi os Calculadores Multibásicos. Iniciei a aula por distribuir uma caixa do material por cada aluno. Segundo Caldeira (2009), este material permite “aprofundar a compreensão da essência do número e das quatro operações aritméticas.” (p. 208) Segundo Vale (2000, citada por Caldeira, 2009), é importante que os professores/educadores conheçam as potencialidades dos materiais manipulativos e refere que “a aprendizagem é mais eficaz, significativa e duradoura quando os alunos utilizam essas ferramentas, pois permite interagirem uns com os outros, reflectindo e comunicando entre si as suas experiências.” (p. 127)

Nesta idade, ainda é relevante relembrar os cuidados a ter com o material e o seu correto manuseamento. Segundo Barros e Palhares (1997), “a matemática é reconhecidamente decisiva para a estruturação do pensamento humano e a plena integração na vida social.” (p. 9) O uso dos materiais é fundamental, como refere o Ministério da Educação (2004), “na aprendizagem da matemática, como em qualquer outra área, as crianças são normalmente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles, a criança deverá encontrar resposta à sua necessidade de exploração, experimentação e manipulação.” (p. 168)

É essencial para a leitura de números que os alunos consigam compreender o conceito de sentido do número. Segundo Caldeira (2009), “o sentido do número implica uma construção de reconhecimentos numéricos e modelos construídos ao longo da vida, englobando a capacidade de compreender o facto dos números terem diferentes significados, sendo utilizados em diversos contextos.” (p. 203)

Ao recordar o maior e menor valor relativo e absoluto de um número, os alunos têm a percepção dos algarismos que compõe esse número. Caldeira (2009) salienta que o “valor absoluto e o valor isolado do algarismo independentemente da posição ou ordem que ele ocupa no número. Valor relativo é o valor (relativo) que o algarismo assume, dependendo da ordem que ele ocupa no numeral escrito.” (p. 204)

No final da aula, após a manipulação do material, os alunos tiveram a oportunidade de explorar e manipular o material livremente. Optei por dar esta liberdade às crianças pois, conforme referem Brickman e Taylor (1996), os adultos devem proporcionar às crianças, não só o acesso aos materiais, mas também a liberdade de os manipular, transformar e de os combinar à sua maneira. Os mesmos autores salientam ainda que estes são elementos essenciais do processo de descoberta. (p. 183)

Após este momento de exploração livre solicitei a ajuda de alguns alunos para arrumar o material. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “a participação de cada criança (...) no processo educativo através de oportunidades de cooperação (...) e distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva constituem experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo.” (p. 36)

2.3.2. Planificação em quadro da Área de Estudo do Meio

Quadro 13 – Planificação de uma atividade da Área de Estudo do Meio

Plano de Aula

Professora: J

Ano e Turma: 2.º B

Duração: 45 minutos

Data: 29 de outubro de 2012

Nome: Susana Isabel Marques Ricardo

Ano e Turma: MEPEE1C - B

Número: 20

Área: Estudo do Meio

Conteúdos	Procedimentos / Métodos
A dentição	<ul style="list-style-type: none">– Explicar a diferença entre dentição de leite e dentição definitiva através de um <i>powerpoint</i>.– Pedir a diferentes alunos para ir ao quadro completar um quadro com o nome dos dentes em formato A3.– Dialogar com os alunos sobre os cuidados a ter com os dentes.– Realizar um molde de dentição definitiva com massa de moldar.
Objetivos	
Capacidades / Destrezas	Valores / Atitudes
<ul style="list-style-type: none">– Relacionar<ul style="list-style-type: none">– Observar;– Descrever.– Orientação espácio-temporal<ul style="list-style-type: none">– Identificar;– Situar.	<ul style="list-style-type: none">– Respeitar:<ul style="list-style-type: none">– Saber ouvir;– Saber esperar.– Cooperar:<ul style="list-style-type: none">– Saber ajudar;– Saber tolerar.

Material: computador, datashow, fichas formativas, sacos de tecido, palavras móveis, molde de uma boca, massa de moldar, fichas informativas.

Planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem
Plano sujeito a alterações

Inferências e Fundamentação Teórica

A área de Estudo do Meio, como o próprio nome indica, destina-se à apresentação, aos alunos, de conteúdos relacionados com o meio que as rodeia. É pois natural que os alunos se demonstrem mais participativos nestas aulas, pois são abordados temas do seu dia-a-dia e isso permite-lhes partilhar vivências, sentindo-se assim mais motivados.

Na referida aula abordei o tema da dentição, tendo-me concentrado na diferença entre dentição de leite, dentição definitiva, os nomes dados aos dentes e os cuidados a ter com eles. Iniciei a aula mostrando um *powerpoint*, com animações, para cativar a atenção dos alunos. Kenski (2008) afirma que a “maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo”, (p. 44) pois “a imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas” em relação ao que está a ser ensinado.” (p. 44) Para além desta vantagem, o mesmo autor refere que os programas educativos no computador podem gerar nos alunos um novo entusiasmo e motivação para a aprendizagem uma vez que “transformam a realidade da aula tradicional” e “dinamizam o espaço de ensino aprendizagem.” (p. 46)

De acordo com Spodek e Saracho (1998), os filmes, os slides e os audiovisuais ajudam as crianças a compreenderem diversos fenómenos” (p.335).

Para que, numa aula, os alunos se mantenham motivados é importante que participem e se sintam integrados. A participação é uma forma destes também transmitirem os seus conhecimentos. O professor em relação à aprendizagem dos seus alunos, tal como refere Aranão (1996), deve “proporcionar o maior número de actividades, materiais e oportunidades de situações para que as suas experiências sejam enriquecedoras, contribuindo para a construção do seu conhecimento.” (p. 16)

De seguida, coloquei questões aos alunos sobre o cuidado a ter com os dentes, com o intuito de os estimular a verbalizar as suas concepções. Trata-se, por conseguinte, de uma intenção pedagógica denominada por Carvalho (2002) de “solicitar reacções”, que “consiste essencialmente em facilitar a aprendizagem dos alunos actuando com base em motivações ou situações/conhecimentos já por eles dominados.” (p. 193) Ao dialogar com os alunos tentei levá-los a pensar sobre os cuidados que devemos de ter com os dentes, explorando as suas ideias prévias. Martins *et al.* (2009) referem a importância “do educador estar atento às ideias prévias que as crianças manifestam em relação aos fenómenos que observam e de as considerar como ponto de partida para as novas situações de aprendizagem.” (p. 19) O mesmo autor enfatiza que a partir da

compreensão das ideias prévias dos alunos, é possível ao professor adequar a sua intervenção e adaptar os seus recursos e estratégias.” (p. 19)

Para finalizar a aula de Estudo do Meio, os alunos realizaram um molde de dentição definitiva com massa de moldar. As Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (1997) referem que a expressão plástica “implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores dessa forma de expressão.” (p. 61) No entanto é de salientar que a técnica de modelagem é importante para que os alunos controlem a sua motricidade fina. Como sustenta Sousa (2003), “(...) a ordem, a paciência, o asseio, e a persistência são apenas alguns valores que estão associados à atividade de modelagem. (p. 255)

O facto de realizar esta última atividade, com a massa de moldar, tinha como objetivo sintetizar tudo o que tinha sido anteriormente abordado.

CAPÍTULO 3 – Dispositivos de Avaliação

Descrição do capítulo

Este capítulo destina-se ao desenvolvimento do processo de avaliação e encontra-se organizado da seguinte forma: fundamentação teórica relativa à avaliação, apresentação de quatro dispositivos de avaliação, sendo duas propostas de atividade, implementadas no âmbito de um domínio e uma área da Educação Pré-Escolar (domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e área do Conhecimento do Mundo) e outras duas propostas de atividade inseridas em duas áreas curriculares do 1.º ciclo do Ensino Básico (Matemática e Português).

Para cada dispositivo de avaliação foi efetuada uma contextualização da atividade, a descrição dos parâmetros e critérios de avaliação, a grelha de avaliação, a descrição da grelha de avaliação, a apresentação dos resultados em gráfico e, por fim, a análise do gráfico.

3.1. Fundamentação teórica

A avaliação faz parte integrante do sistema educativo. É fulcral refletir sobre ela, a fim de avaliar de um modo justo e correto, tendo em conta que é um processo, por vezes complicado.

Segundo Arends (1995), o termo avaliação refere-se a um “largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos professores acerca dos seus alunos.” (p. 229)

Como enfatiza Abrantes (2002), “a avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas” (p. 9), ou seja, a avaliação é usada como diagnóstico, como meio de recolha de dados que permite conhecer o estado das aprendizagens dos alunos. Segundo o Despacho Normativo n.º 24-A/2012, “a avaliação, constituindo-se como um processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico.”

Arends (1995) evidencia que “avaliar é uma função desempenhada pelo professor com objetivo de recolher a informação necessária para tomar decisões correctas (...) Estas decisões deveriam ter na base informações o mais relevante e exactas possíveis.” (p. 228)

A avaliação consiste num conjunto estruturado de processos que, segundo Roldão (2008), “visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida” (p. 41) A Circular n.º 4/DGIDC/2011 vai ao encontro desta definição, descrevendo a avaliação como sendo “um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades.” (p. 1)

De acordo com a Circular n.º 4/DGIDC/2011, a avaliação “enquanto elemento integrador e regulador da prática educativa”, possibilita uma recolha permanente de informação que ao ser “analisada e interpretada”, suporta e apoia a “tomada de decisões adequadas”, promovendo a “qualidade das aprendizagens”. (p. 1)

Ribeiro e Ribeiro (1990) referem que avaliar requer que se mencione uma análise delicada das aprendizagens adquiridas, tendo em conta as aprendizagens planeadas. Este processo permite informar os professores e os alunos sobre os objetivos atingidos e aqueles que apresentaram mais dificuldades. (p. 338)

Segundo o Despacho Normativo n.º 24-A/2012, a avaliação “tem ainda por objetivo conhecer o estado geral do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas em função dos objetivos curriculares fixados.”

Deste modo, Ribeiro e Ribeiro (1990) referem que a avaliação adquire os papéis de preparar, acompanhar e rematar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo aperfeiçoar este processo e conduzir os alunos ao sucesso na sua formação académica. (p. 338)

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997):

a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também a base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, avaliação é suporte do planeamento. (p. 27)

Para Leite e Fernandes (2003), avaliar “é muito mais do que atribuir uma nota, uma quantificação, uma classificação. Avaliar é um processo complexo no qual

intervêm factores de ordem endógena e exógena relativos, quer aos sujeitos avaliados, quer aos sujeitos avaliadores.” (p. 21)

A avaliação tem como finalidades apoiar o processo educativo, reajustar em função das necessidades dos alunos, certificar as aprendizagens e competências e contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo.

A avaliação das aprendizagens engloba três funções essenciais: orientar, regular e certificar.

Como tal, não existe um único tipo de avaliação, mas vários, que nos permitem tomar conhecimentos das aprendizagens dos alunos, entre eles, a avaliação formativa, diagnóstica e sumativa interna e externa.

No entanto, a modalidade de avaliação da Educação Pré-Escolar é a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa. Como enfatiza Bloom (mencionado por Ribeiro & Ribeiro, 1990), a avaliação assenta num processo contínuo, que acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, concebido para facultar, ao aluno e ao docente, um “*feedback* permanente sobre o seu desempenho, à medida que prosseguem ao longo da hierarquia de ensino.” (p. 343)

Neste sentido, segundo a Circular n.º 4/DGIDC/2011, com a avaliação diagnóstica “pretende-se conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares que servirão de base para a tomada de decisões da acção educativa” (p. 4)

A avaliação formativa, de acordo com o descrito na Circular n.º 4/DGIDC/2011, encara a criança como “protagonista da sua aprendizagem”, que vai tomando consciência das aprendizagens bem sucedidas, das dificuldades que vai enfrentando e do modo como as irá superar (p. 1) De acordo com Leite & Fernandes (2003), esta dimensão implica a “previsão e a planificação de processos que tenham em conta as situações específicas de cada um dos alunos e que os envolva em estratégias de percepção sobre os seus próprios mecanismos de aprendizagem.” (p. 47)

As modalidades de avaliação do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico são a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa interna e externa.

A avaliação diagnóstica tem como finalidade efetuar uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno já deve ter adquirido e que lhe permita iniciar novas aprendizagens.

Para Ribeiro e Ribeiro (1990), este tipo de avaliação realiza-se no início de uma unidade de ensino, ou até mesmo, mas com menor frequência, durante o processo de

ensino. A avaliação diagnóstica não tem qualquer tipo de associativismo com o início do ano letivo, sendo que esta se destina a aprendizagens novas que vão acontecer e não a momentos temporais determinados. Assim, antes de terminar o ano letivo, deverá realizar-se este tipo de avaliação com os mesmos critérios com que foi utilizada no início ou durante o ano escolar. (p. 342)

Ferreira e Santos (1994) enunciam que a avaliação formativa, por acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem, constitui um instrumento de auto-conhecimento para o aluno. (p. 63)

Segundo Abrecht (1994), os grandes objetivos deste tipo de avaliação são:

a consciencialização, por parte do aluno, da dinâmica do processo de aprendizagem (objectivos, dificuldades, critérios) por oposição a uma orientação cega e teleguiada, por parte do professor; a luta contra a passividade e a papinha feita, mais do que grandes êxitos em aprendizagens pontuais, ou o sucesso em incertas possibilidades diagnósticas e terapêuticas (de remediação). (p. 19)

Ribeiro e Ribeiro (1990) determinam que a avaliação formativa exerce um papel paralelo ao da avaliação diagnóstica. É implementada durante todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando as aprendizagens realizadas com sucesso e as que se revelam problemáticas, para que se possa corrigir estas últimas e conduzir os alunos aos resultados pretendidos nas tarefas realizadas. Esta avaliação é contínua e pode determinar prioridades de avaliação e ocasiões adequadas para se apurar os resultados obtidos, obtendo assim, informações de que o professor necessita para guiar o ensino e facilitar a aprendizagem. (p. 348)

A avaliação sumativa resulta do balanço dos resultados finais de um processo de ensino-aprendizagem, contribuindo com novos dados e com a apreciação mais equilibrada do trabalho realizado.

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990), a avaliação sumativa é implementada, geralmente, no fim de um segmento longo de ensino, ou seja, que fundamentalmente abranja um balanço global, que se pretende concretizar. Tem como finalidade uma visão generalizada e não uma análise específica, não justificando o seu uso com um conjunto limitado de objetivos. (p. 359)

Contrariamente à avaliação formativa, a avaliação sumativa, segundo Leite e Fernandes (2002), “tem como finalidade classificar os alunos no final de um período de formação.” (p. 43)

Segundo o Despacho Normativo n.º 24-A/2012, “a avaliação sumativa dá origem a uma tomada de decisões sobre a progressão ou a retenção do aluno, expressa através das menções, respetivamente de *Transitou* ou de *Não Transitou*, no final de cada ano, e de *Aprovado* ou de *Não Aprovado*, no final de cada ciclo.”

Uma das dimensões da classificação, como refere Zabalza (2000), “é a expressão simbólica (gráficos, números, letras, etc.) do resultado da avaliação” (p. 237); seguindo a mesma linha de pensamento, elaborei grelhas de avaliação seguindo uma escala de classificação.

Tendbrink (2002) refere que as “escalas de avaliação são instrumentos úteis para observar o desempenho e as realizações dos estudantes.” (p. 257) Segundo este autor, “uma escala de observação normalmente consiste num conjunto de características ou comportamentos a julgar e algum tipo de hierarquia.” (p. 259) Por sua vez, “o observador usa a escala para indicar a qualidade, quantidade ou nível de rendimento observado.” (p. 259)

Para a avaliação que desenvolvi, recorri a uma escala, baseada na escala de Likert, que vai de 1 a 5 com os seguintes parâmetros:

- 1 – Fraco (de 0 a 2,9 valores)
- 2 – Insuficiente (de 3 a 4,9 valores)
- 3 – Suficiente (de 5 a 6,9 valores)
- 4 – Bom (de 7 a 8,9 valores)
- 5 – Muito Bom (de 9 a 10 valores)

3.2. Avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.2.1. Contextualização da atividade

A proposta de trabalho relativa ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (anexo 1) foi realizada numa manhã de aula lecionada por mim, no dia 4 de novembro de 2011, na sala dos 5 anos. Os conteúdos a explorar foram os ditongos e a associação de letras a cores, com o objetivo de consolidação da aula sobre os ditongos.

3.2.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Identificação dos ditongos: neste parâmetro pretende-se que as crianças observem as palavras e consigam completá-las com o ditongo correto.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Completa corretamente os ditongos em cinco palavras.
- Completa corretamente os ditongos em quatro palavras.
- Completa corretamente os ditongos em três palavras.
- Completa corretamente os ditongos em duas palavras.
- Completa corretamente os ditongos numa palavra.
- Não completa corretamente.

Motricidade fina: neste parâmetro pretende-se que as crianças pintem as imagens apresentadas, respeitando o seu contorno.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Pinta respeitando o contorno da imagem.
- Pinta, mas não respeita o contorno da imagem.
- Não pinta.

Associação da letra à cor: neste parâmetro pretende-se que as crianças, através do código de cor apresentado por letras, consigam pintar o mapa corretamente.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Associa oito letras à cor correspondente.
- Associa sete letras à cor correspondente.
- Associa seis letras à cor correspondente.
- Associa cinco letras à cor correspondente.

- Associa quatro letras à cor correspondente.
- Associa três letras à cor correspondente.
- Associa duas letras à cor correspondente.
- Associa uma letra à cor correspondente.
- Não associa nenhuma letra à cor correspondente.

Motricidade fina: neste parâmetro pretende-se que as crianças pintem o mapa apresentado, respeitando o seu contorno.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Pinta respeitando o contorno da imagem.
- Pinta, mas não respeita o contorno da imagem.
- Não pinta.

De seguida, transcreve-se o quadro 14 referente às cotações atribuídas à atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros	CrITÉrios de avaliação		Cotação
1. Identificação dos ditongos	1.1 Completa corretamente os ditongos em cinco palavras.	5	5
	1.2 Completa corretamente os ditongos em quatro palavras.	4	
	1.3 Completa corretamente os ditongos em três palavras.	3	
	1.4 Completa corretamente os ditongos em duas palavras.	2	
	1.5 Completa corretamente os ditongos numa palavra.	1	
	1.6 Não completa corretamente.	0	
2. Motricidade fina	2.1 Pinta respeitando o contorno da imagem.	1	1
	2.2 Pinta, mas não respeita o contorno da imagem.	0,5	
	2.3 Não pinta.	0	
3. Associação da letra à cor	3.1 Associa oito letras à cor correspondente.	3	3
	3.2 Associa sete letras à cor correspondente.	3	
	3.3 Associa seis letras à cor correspondente.	2,5	
	3.4 Associa cinco letras à cor correspondente.	2	
	3.5 Associa quatro letras à cor correspondente.	1,5	
	3.6 Associa três letras à cor correspondente.	1	
	3.7 Associa duas letras à cor correspondente.	1	
	3.8 Associa uma letra à cor correspondente.	0,5	
	3.9 Não associa nenhuma letra à cor correspondente.	0	
4. Motricidade fina	4.1 Pinta respeitando o contorno da imagem.	1	1
	4.2 Pinta, mas não respeita o contorno da imagem.	0,5	
	4.3 Não pinta.	0	
Total			10

3.2.3. Grelha de avaliação

De seguida, transcreve-se a grelha de avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (quadro 15).

Quadro 15 – Grelha de avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

	Parâmetros	1	2	3	4	Total
	Cotações	5	1	3	1	10
N.º	Alunos					
1	A	5	0,5	3	0,5	9
2	B	5	1	2,5	0,5	9
3	C	5	1	3	1	10
4	D	3	0,5	2,5	0,5	6,5
5	E	5	0,5	3	1	9,5
6	F	5	0,5	3	0,5	9
7	G	5	0,5	2	0,5	8
8	H	5	1	3	0,5	9,5
9	I	5	0,5	2,5	0,5	8,5
10	J	5	0	3	0,5	8,5
11	K	5	0,5	3	1	9,5
12	L	4	0,5	3	0,5	8
13	M	5	0,5	3	0,5	9
14	N	3	0,5	3	0,5	7
15	O	3	0,5	2	0,5	6
16	P	5	0,5	3	0,5	9
17	Q	4	1	3	0,5	8,5
18	R	5	0,5	2,5	0,5	8,5
19	S	3	0,5	3	0,5	7
20	T	3	1	1,5	0,5	6
21	U	5	1	3	1	10
22	V	3	0,5	3	0,5	7
23	W	5	1	2,5	0,5	9
24	X	5	0,5	3	0,5	9
25	Y	5	0,5	3	0,5	9
26	Z	5	0,5	2,5	0,5	8,5
27	A	5	0,5	3	0,5	9
Média Aritmética						8,4

3.2.4. Descrição da grelha de avaliação

Ao visualizar a grelha de avaliação, posso concluir que dezanove crianças identificaram corretamente os cinco ditongos, duas crianças reconheceram quatro ditongos e seis crianças nomearam três ditongos. Os outros dois critérios observados neste parâmetro não se verificaram. No parâmetro seguinte, constata-se que sete crianças pintaram, respeitando o contorno da imagem, dezanove crianças pintaram, mas não respeitaram o contorno da imagem e apenas uma criança não pintou. Relativamente ao penúltimo parâmetro, verifica-se que seis crianças associaram oito letras à cor correspondente, onze crianças associaram sete letras à cor correspondente, seis crianças associaram seis letras à cor correspondente, uma criança associou cinco letras à cor correspondente e uma criança associou quatro letras à cor correspondente. Os restantes critérios que integram este parâmetro não foram observados. No penúltimo parâmetro, observa-se que quatro crianças pintaram, respeitando o contorno da imagem e vinte e três crianças pintaram, mas não respeitaram o contorno da imagem. O último critério que integra este parâmetro não foi verificado.

No que respeita às cotações finais, constata-se que duas crianças tiveram cotação máxima que respeita a dez pontos, três crianças obtiveram a cotação de nove pontos e vinte e cinco centésimas, nove crianças tiveram a cotação de nove pontos, cinco crianças obtiveram a cotação de oito pontos e cinco centésimas, duas crianças tiveram a cotação de oito pontos, duas crianças obtiveram a cotação de sete pontos, uma criança obteve a cotação de seis pontos e cinco centésimas e, por último, duas crianças tiveram a cotação de seis pontos, sendo esta a cotação mais baixa nesta atividade.

3.2.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

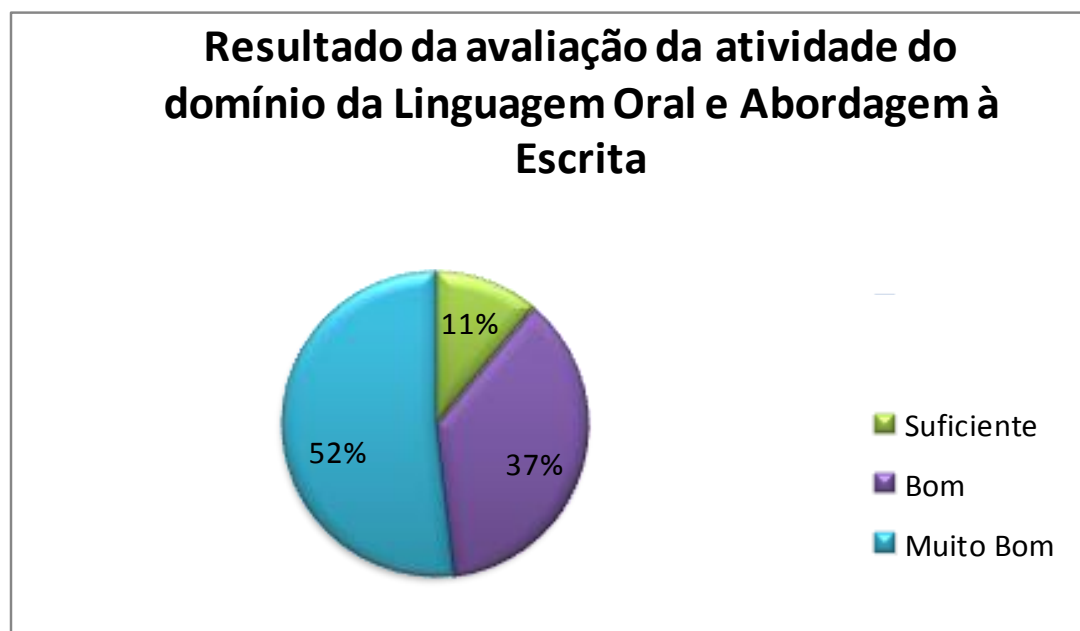


Figura 13 – Resultados da avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Quadro 16 – Escala de avaliação utilizada

Fraco – de 0 a 2,9 valores
Insuficiente – de 3 a 4,9 valores
Suficiente – de 5 a 6,9 valores
Bom – de 7 a 8,9 valores
Muito Bom – de 9 a 10 valores

3.2.6. Análise do gráfico

Ao observar o gráfico (figura 7), é evidente a prevalência do número de crianças que obtiveram Bom e Muito Bom, em relação ao número de crianças que obtiveram Suficiente. É ainda de salientar o facto de não se ter observado nenhum Insuficiente nem Fraco.

Posso ainda concluir que nesta proposta de atividade nenhuma criança obteve Fraco, nenhuma criança obteve Insuficiente, 11% das crianças do grupo, fração

correspondente a três crianças, obtiveram Suficiente, 37% das crianças do grupo, fração correspondente a dez crianças, obtiveram Bom e os restantes 52%, fração respeitante a catorze crianças, obtiveram a classificação de Muito Bom.

3.3. Avaliação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo

3.3.1. Contextualização

A proposta de trabalho relativa à Área de Conhecimento do Mundo (anexo 2) foi realizada numa manhã de aula lecionada por mim, no dia 4 de novembro de 2011, na sala dos 5 anos. Os conteúdos a explorar foram o Sistema Solar e os oceanos e continentes do Planeta Terra, com o objetivo de consolidação da aula sobre o Sistema Solar.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Associação da cor à imagem: neste parâmetro pretende-se que as crianças consigam associar a cor correspondente à imagem.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Associa corretamente as três cores às imagens.
- Associa corretamente duas cores às imagens.
- Associa corretamente uma cor às imagens.
- Resposta incorreta.

Motricidade fina: neste parâmetro pretende-se que as crianças pintem as imagens apresentadas respeitando o seu contorno.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Pinta respeitando o contorno da imagem.
- Pinta, mas não respeita o contorno da imagem.
- Não pinta.

Identificação dos continentes e oceanos: neste parâmetro pretende-se que as crianças através dos papéis com diferentes cores consigam colá-los no planeta Terra corretamente.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Identifica corretamente os oceanos e os continentes.
- Identifica apenas os oceanos.
- Identifica apenas os continentes.
- Resposta incorreta.

Motricidade fina: neste parâmetro pretende-se que as crianças colem os papéis no planeta Terra apresentado, respeitando o seu contorno.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Cola respeitando o contorno da imagem.
- Cola, mas não respeita o contorno da imagem.
- Não cola.

De seguida, transcreve-se o quadro 17 referente às cotações atribuídas à atividade da Área de Conhecimento do Mundo.

Quadro 17 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da Área de Conhecimento do Mundo

Parâmetros	CrITÉrios de avaliação		Cotação
1. Associação da cor à imagem	1.1 Associa corretamente as três cores às imagens.	4	4
	1.2 Associa corretamente duas cores às imagens.	3	
	1.3 Associa corretamente uma cor às imagens.	2	
	1.4 Resposta incorreta.	0	
2. Motricidade fina	2.1 Pinta respeitando o contorno da imagem.	1	1
	2.2 Pinta, mas não respeita o contorno da imagem.	0,5	
	2.3 Não pinta.	0	
3. Identificação dos continentes e oceanos	3.1 Identifica corretamente os oceanos e os continentes.	3	3
	3.2 Identifica apenas os oceanos.	1,3	
	3.3 Identifica apenas os continentes.	1,7	
	3.4 Resposta incorreta.	0	
4. Motricidade fina	4.1 Cola respeitando o contorno da imagem.	2	2
	4.2 Cola, mas não respeita o contorno da imagem.	1	
	4.3 Não cola.	0	
Total			10

3.3.3. Grelha de avaliação

De seguida, transcreve-se a grelha de avaliação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo (quadro 18).

Quadro 18 – Grelha de avaliação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo

	Parâmetros	1	2	3	4	Total
	Cotações	4	1	3	2	10
N.º	Alunos					
1	A	4	0,5	3	1	8,5
2	B	4	0,5	1,3	1	6,8
3	C	3	1	3	2	9
4	D	3	0,5	3	2	8,5
5	E	3	0,5	3	1	7,5
6	F	4	1	3	2	10
7	G	2	0,5	3	1	6,5
8	H	4	1	3	2	10
9	I	4	1	3	2	10
10	J	4	1	3	2	10
11	K	4	0,5	3	2	9,5
12	L	4	1	3	1	9
13	M	3	0,5	3	1	7,5
14	N	3	0,5	3	1	7,5
15	O	3	1	1,3	1	6,3
16	P	2	1	1,3	1	5,3
17	Q	3	1	3	1	8
18	R	3	1	3	2	9
19	S	3	0,5	3	1	7,5
20	T	4	1	3	2	10
21	U	4	0,5	3	1	8,5
22	V	4	0,5	3	1	8,5
23	W	4	0,5	3	2	9,5
24	X	4	1	3	2	10
25	Y	4	1	3	1	9
26	Z	4	1	3	1	9
27	A	4	1	3	2	10
Média Aritmética						8,6

3.3.4. Descrição da grelha de avaliação

Após a observação da grelha de avaliação, conclui-se que dezasseis crianças associaram corretamente as três cores às imagens, nove crianças associaram corretamente duas cores às imagens e duas crianças associaram corretamente uma cor às imagens. O último critério visualizado neste parâmetro não foi verificado.

No parâmetro seguinte, verifico que quinze crianças pintaram, respeitando o contorno da imagem e doze crianças pintam, mas não respeitam o contorno da imagem. O último critério deste parâmetro não se verificou.

No penúltimo parâmetro, comprovo que vinte e quatro crianças identificam corretamente os oceanos e os continentes e três alunos identificam apenas os oceanos. Nenhuma criança identificou apenas os continentes, nem deu uma resposta incorreta.

No último parâmetro, observo que doze crianças colaram, respeitando o contorno da imagem, e que quinze crianças colaram, mas não respeitaram o contorno da imagem. O último critério, visualizado neste parâmetro, não foi verificado.

No que concerne às cotações finais, regista-se que sete crianças obtiveram a cotação máxima que respeita a dez pontos; duas crianças registaram a cotação de nove pontos e cinco centésimas; cinco crianças tiveram a cotação de nove pontos; quatro crianças tiveram a cotação de oito pontos e cinco centésimas; uma criança alcançou a cotação de oito pontos; quatro crianças tiveram a cotação sete pontos e cinco centésimas; uma criança obteve a cotação de seis pontos e oito centésimas; uma criança registou a cotação de seis pontos e cinco centésimas; uma criança teve a cotação de seis pontos e três centésimas; uma criança registou a cotação de cinco pontos e três centésimas, sendo esta a cotação mais baixa nesta atividade.

3.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

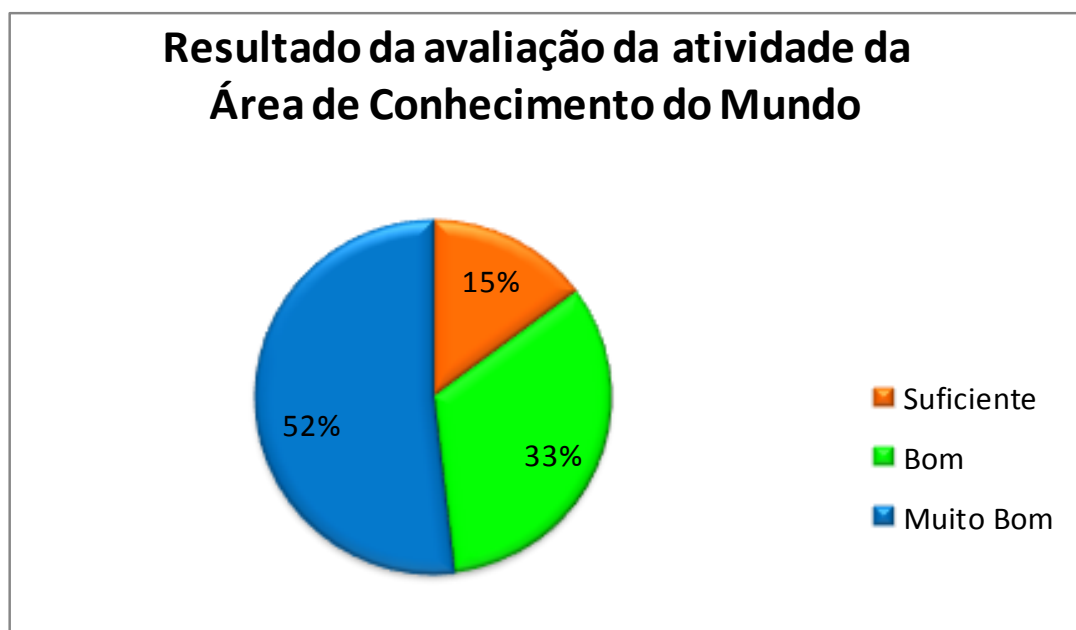


Figura 14 – Resultados da avaliação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo

Quadro 19 – Escala de avaliação utilizada

Fraco – de 0 a 2,9 valores
Insuficiente – de 3 a 4,9 valores
Suficiente – de 5 a 6,9 valores
Bom – de 7 a 8,9 valores
Muito Bom – de 9 a 10 valores

3.3.6. Análise do gráfico

Ao observar o gráfico (figura 8), é evidente a prevalência do número de crianças que obtiveram Bom e Muito Bom, em relação ao número de crianças que obtiveram Suficiente.

Posso ainda concluir que nesta proposta de atividade nenhuma criança obteve Fraco, nenhuma criança obteve Insuficiente, 15% das crianças do grupo, fração correspondente a quatro crianças, obtiveram Suficiente, 33% das crianças do grupo,

fração correspondente a nove crianças, obtiveram Bom e os restantes 52%, fração respeitante a catorze crianças, obtiveram a classificação de Muito Bom.

3.4. Avaliação da atividade da Área Curricular de Matemática

3.4.1. Contextualização da atividade

A proposta de trabalho relativa à área de Matemática (anexo 3) foi realizada numa manhã de aula lecionada por mim, no dia 10 de abril de 2012, no 1.º ano B. O conteúdo a explorar foi as horas, com o objetivo dos alunos identificarem as horas num relógio e saberem aplicar este conteúdo manuseando um relógio artificial.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Identificação de dia, hora e minuto: neste parâmetro pretende-se que os alunos completem corretamente o esquema.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Completa os três quadros corretamente.
- Completa dois quadros corretamente.
- Completa apenas um quadro.
- Não completa corretamente.

Identificação das horas no relógio: neste parâmetro pretende-se que os alunos escrevam as horas marcadas nos relógios.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Escreve corretamente as horas nos quatro relógios.
- Escreve corretamente as horas em três relógios.
- Escreve corretamente as horas em dois relógios.
- Escreve corretamente as horas no relógio.
- Não escreve corretamente em nenhum relógio.
- A cada erro ortográfico descontar uma décima.

Compreensão das horas: neste parâmetro pretende-se que os alunos desenhem os ponteiros nos relógios apresentados.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Desenha corretamente os ponteiros nos três relógios.
- Desenha corretamente os ponteiros em dois relógios.
- Desenha corretamente os ponteiros no relógio.
- Não desenha corretamente os ponteiros.

Aplicação do conhecimento das horas: neste parâmetro pretende-se que os alunos desenhem os ponteiros nos relógios e escrevam as horas correspondentes.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Escreve as horas e desenha corretamente os ponteiros em dois relógios.
- Escreve as horas e desenha corretamente os ponteiros em um relógio.
- Desenha os ponteiros, mas não escreve corretamente as horas.
- Escreve as horas, mas não desenha corretamente os ponteiros.
- Não escreve as horas nem desenha corretamente os ponteiros.

De seguida, transcreve-se o quadro 20 referente às cotações atribuídas à atividade da área curricular de Matemática

Quadro 20 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da área curricular de Matemática

Parâmetros	CrITÉrios de avaliação		Cotação
1. Identificação de dia, hora e minuto	1.1 Completa os três quadros corretamente.	1,5	1,5
	1.2 Completa dois quadros corretamente.	1	
	1.3 Completa apenas um quadro.	0,5	
	1.4 Não completa corretamente.	0	
2. Identificação das horas no relógio	2.1 Escreve corretamente as horas em quatro relógios.	4	4
	2.2 Escreve corretamente as horas em três relógios.	3	
	2.3 Escreve corretamente as horas em dois relógios.	2	
	2.4 Escreve corretamente as horas no relógio.	1	
	2.5 Não escreve corretamente em nenhum relógio.	0	
	2.6 A cada erro ortográfico descontar uma décima.	-0,1	
3. Compreensão das horas	3.1 Desenha corretamente os ponteiros em três relógios.	2,5	2,5
	3.2 Desenha corretamente os ponteiros em dois relógios.	1,5	
	3.3 Desenha corretamente os ponteiros no relógio.	1	
	3.4 Não desenha corretamente os ponteiros.	0	
4. Aplicação do conhecimento das horas	4.1 Escreve as horas e desenha corretamente os ponteiros em dois relógios.	2	2
	4.2 Escreve as horas e desenha corretamente os ponteiros em um relógio.	1	
	4.3 Desenha os ponteiros, mas não escreve corretamente as horas.	0,5	
	4.4 Escreve as horas, mas não desenha corretamente os ponteiros.	0,5	
	4.5 Não escreve as horas nem desenha corretamente os ponteiros	0	
Total			10

3.4.3. Grelha de avaliação

De seguida, transcreve-se a grelha de avaliação da atividade da área curricular de Matemática (quadro 21).

Quadro 21 – Grelha de avaliação da atividade da área curricular de Matemática

	Parâmetros	1	2	3	4	Total
	Cotações	1,5	4	2,5	2	10
N.º	Alunos					
1	A	0,5	4	2,5	0,5	7,5
2	B	1,5	4	1,5	1	8
3	C	1,5	3,8	2,5	0	7,8
4	D	1,5	4	0	0	5,5
5	E	1,5	3	2,5	1	8
6	F	1,5	3	1,5	2	8
7	G	1,5	4	2,5	2	10
8	H	1,5	4	1,5	2	9
9	I	1,5	4	2,5	2	10
10	J	1,5	4	1,5	2	9
11	K	1,5	4	2,5	2	10
12	L	1,5	4	2,5	2	10
13	M	1,5	3,8	1,5	0,5	7,3
14	N	1,5	1	1,5	2	6
15	O	1,5	4	2,5	2	10
16	P	1,5	3,9	1	0,5	6,9
17	Q	1,5	4	1,5	1	8
18	R	1,5	4	1,5	2	9
19	S	1,5	4	2,5	2	10
20	T	1,5	4	2,5	2	10
21	U	1,5	4	2,5	2	10
22	V	1,5	3,9	1	1	7,4
23	W	1,5	4	2,5	0,5	8,5
24	X	1,5	3	1,5	2	8
25	Y	1,5	4	1,5	2	9
26	Z	1,5	3	2,5	1	8
27	A	1,5	2	1,5	2	7
Média Aritmética						8,4

3.4.4. Descrição da grelha de avaliação

Ao observar a grelha de avaliação, posso concluir que vinte e seis alunos identificaram e completaram corretamente o esquema e apenas um aluno não completou corretamente o esquema, só completando um. Os outros dois critérios visualizados neste parâmetro não foram verificados. No parâmetro seguinte, verifica-se que vinte e um alunos identificaram as horas em quatro relógios, no entanto, dois desses alunos deram um erro ortográfico e outros dois alunos deram dois erros ortográficos, quatro alunos identificaram as horas em três relógios, um aluno identificou as horas em dois relógios e um aluno só identificou as horas num relógio.

No que respeita ao penúltimo parâmetro, constata-se que treze alunos desenharam corretamente os ponteiros em três relógios, onze alunos desenharam corretamente os ponteiros em dois relógios, dois alunos desenharam corretamente os ponteiros em apenas um relógio e um aluno não desenhou os ponteiros.

No último parâmetro, observa-se que dezasseis alunos escreveram as horas e desenharam corretamente os ponteiros em dois relógios, cinco alunos escreveram as horas e desenharam corretamente os ponteiros em apenas um relógio, três alunos desenharam os ponteiros, mas não escreveram corretamente as horas, um aluno escreveu as horas, mas não desenhou corretamente os ponteiros, dois alunos não escreveram as horas nem desenharam os ponteiros.

No que concerne às cotações finais, regista-se que oito alunos obtiveram cotação máxima que respeita a dez pontos; quatro alunos tiveram a cotação de nove pontos, um aluno obteve a cotação de oito pontos e cinco centésimas; seis alunos obtiveram a cotação de oito pontos; um aluno obteve a cotação de sete pontos e três centésimas, um aluno teve a cotação de sete pontos e quatro centésimas; um aluno obteve a cotação de sete pontos e cinco centésimas; um aluno alcançou a cotação de sete pontos e oito centésimas; um aluno registou a cotação de setes pontos; um aluno obteve a cotação de seis pontos e nove centésimas; um aluno alcançou a cotação de seis pontos e, por último, um aluno obteve a cotação de cinco pontos e cinco centésimas, sendo esta a cotação mais baixa nesta atividade.

3.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

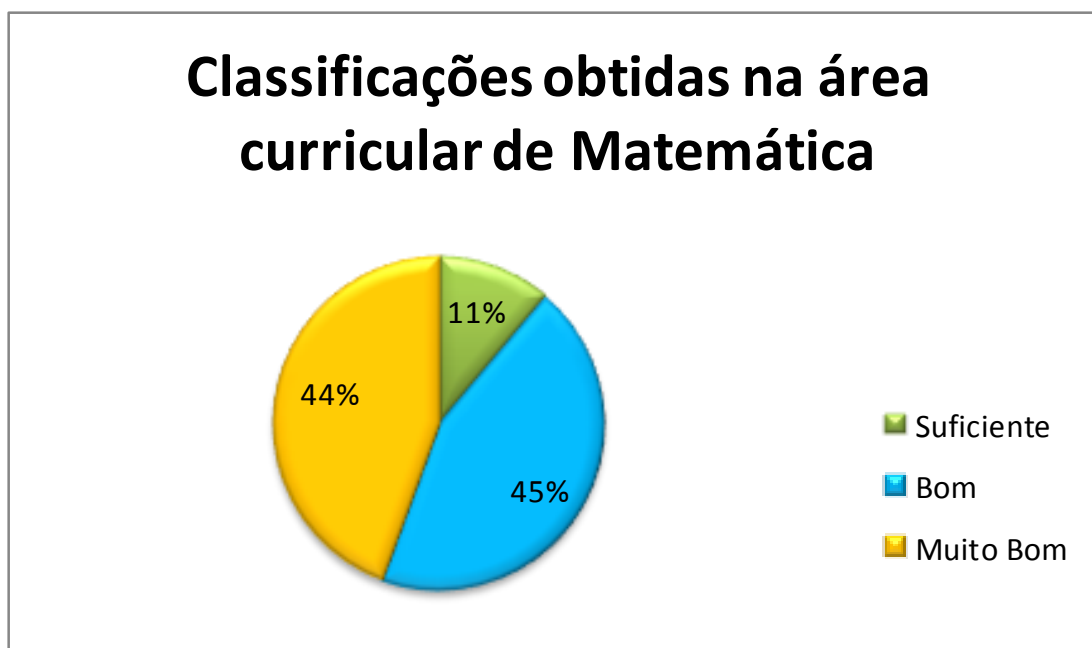


Figura 15 – Resultados da avaliação da atividade da área curricular de Matemática

Quadro 22 – Escala de avaliação utilizada

Fraco – de 0 a 2,9 valores
Insuficiente – de 3 a 4,9 valores
Suficiente – de 5 a 6,9 valores
Bom – de 7 a 8,9 valores
Muito Bom – de 9 a 10 valores

3.4.6. Análise do gráfico

Ao observar o gráfico (figura 9), é evidente a prevalência do número de alunos que obtiveram Bom e Muito Bom, em relação ao número de alunos que obtiveram Suficiente. É ainda de salientar o facto de não se ter observado nenhum Insuficiente nem Fraco.

Após a análise do gráfico acima exposto, posso concluir que nesta proposta de atividade nenhum aluno obteve Fraco, nenhum aluno obteve Insuficiente, 11% dos

alunos da turma, fração correspondente a três alunos, obtiveram Suficiente, 45% dos alunos da turma, fração correspondente a doze alunos, obtiveram Bom e 44% dos alunos da turma, fração correspondente a doze alunos, obtiveram a classificação de Muito Bom.

3.5. Avaliação da atividade da área curricular de Português

3.5.1. Contextualização

A proposta de trabalho relativa à Área de Português (anexo 4) foi realizada numa manhã de aula lecionada por mim, no dia 29 de outubro de 2012, no 2.º ano B. O conteúdo a explorar foi o texto poético, com o objetivo dos alunos identificarem um verso, uma estrofe e uma quadra.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Associação de palavras para rimar com a palavra dada: neste parâmetro pretende-se que os alunos completem corretamente o poema.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Preenche os três espaços corretamente.
- Preenche dois espaços corretamente.
- Preenche apenas um espaço.
- Não preenche corretamente.

Avaliação (Desenvolvimento) da criatividade: neste parâmetro pretende-se que os alunos escrevam um título criativo.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Escreve um título sem erros ortográficos.
- Escreve um título com erros ortográficos.
- Não escreve um título.
- A cada erro ortográfico descontar duas décimas.

Aplicação de conhecimentos sobre o texto poético: neste parâmetro pretende-se que os alunos completem corretamente os espaços para formar frases verdadeiras.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Completa os quatro espaços corretamente.
- Completa três espaços corretamente.
- Completa dois espaços corretamente.
- Completa um espaço corretamente.
- Não completa corretamente.

Compreensão do conceito de quadra: neste parâmetro pretende-se que os alunos escrevam uma quadra corretamente.

- Escreve uma estrofe com quatro versos.
- Escreve uma estrofe com três versos.
- Escreve uma estrofe com dois versos.
- Escreve uma estrofe com um verso.
- Não escreve uma quadra.
- A cada erro ortográfico descontar uma décima.

De seguida, transcreve-se o quadro 23 referente às cotações atribuídas à atividade da área curricular de Português

Quadro 23 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da área curricular de Português

Parâmetros	CrITÉrios de avaliação		Cotação
1. Associação de palavras para rimar com a palavra dada	1.1 Preenche os três espaços corretamente.	2	2
	1.2 Preenche dois espaços corretamente.	1,5	
	1.3 Preenche apenas um espaço.	1	
	1.4 Não preenche corretamente.	0	
2. Avaliação (Desenvolvimento) da criatividade	2.1 Escreve um título sem erros ortográficos.	2	2
	2.2 Escreve um título com erros ortográficos.	1	
	2.3 Não escreve um título.	0	
	2.4 A cada erro ortográfico descontar duas décimas.	-0,2	
3. Aplicação de conhecimentos sobre o texto poético	3.1 Completa os quatro espaços corretamente.	2,5	2,5
	3.2 Completa três espaços corretamente.	1,5	
	3.3 Completa dois espaços corretamente.	1	
	3.4 Completa um espaço corretamente.	0,5	
	3.5 Não completa corretamente.	0	
4. Compreensão do conceito de quadra	4.1 Escreve uma estrofe com quatro versos.	3,5	3,5
	4.2 Escreve uma estrofe com três versos.	2	
	4.3 Escreve uma estrofe com dois versos.	1	
	4.4 Escreve uma estrofe com um verso.	0,5	
	4.5 Não escreve uma quadra.	0	
	4.6 A cada erro ortográfico descontar uma décima.	-0,1	
Total			10

3.5.3. Grelha de avaliação

De seguida, transcreve-se a grelha de avaliação da atividade da área curricular de Português (quadro 24).

Quadro 24 – Grelha de avaliação da atividade da área curricular de Português

	Parâmetros	1	2	3	4	Total
	Cotações	2	2	2,5	3,5	10
N.º	Alunos					
1	A	2	0,8	1	3,3	7,1
2	B	2	2	1	3,4	8,4
3	C	2	2	2,5	3,3	9,8
4	D	2	2	1	3,1	8,1
5	E	2	0,8	1	3,3	7,1
6	F	2	2	1	3,4	8,4
7	G	2	0,8	1	3,3	7,1
8	H	2	2	1	3,3	8,3
9	I	2	2	2,5	3,4	9,9
10	J	2	2	1	3,4	8,4
11	K	2	2	0	3,3	7,3
12	L	2	2	0	3,2	7,2
13	M	2	2	2,5	3,4	9,9
14	N	2	2	0	3,4	7,4
15	O	2	2	1,5	3,4	8,9
16	P	2	2	0	3,4	7,4
17	Q	2	0,6	0,5	3	6,1
18	R	2	2	1	3,2	8,2
19	S	2	2	2,5	3,2	9,7
20	T	2	2	2,5	3,2	9,7
21	U	2	2	0,5	3,4	7,9
22	V	2	0,6	1,5	3,3	7,4
23	W	2	2	2,5	3,3	9,8
24	X	2	2	0,5	3,4	7,9
25	Y	2	2	2,5	3,2	9,7
26	Z	2	2	1,5	3,4	8,9
27	AA	2	0,8	2,5	3,3	8,6
Média Aritmética						8,3

3.5.4. Descrição da grelha de avaliação

Após a observação da grelha de avaliação, posso concluir que vinte e sete alunos associaram e preencheram corretamente os três espaços. Os outros três critérios visualizados neste parâmetro não foram verificados.

No parâmetro seguinte, verifica-se que vinte e um alunos escreveram um título sem erros ortográficos, quatro alunos escreveram um título com um erro ortográfico e dois alunos escreveram um título com dois erros ortográficos.

No que respeita ao penúltimo parâmetro, constata-se que oito alunos completaram os quatro espaços corretamente, três alunos completaram três espaços corretamente, nove alunos completaram dois espaços corretamente, três alunos completaram apenas um espaço corretamente e quatro alunos não completaram corretamente o quadro.

No último parâmetro, observa-se que as vinte e sete crianças escrevem uma estrofe com quatro versos, no entanto, onze alunos deram um erro ortográfico, nove alunos deram dois erros ortográficos, cinco alunos deram três erros ortográficos, um aluno deu quatro erros ortográficos e um aluno deu cinco erros ortográficos.

No que concerne às cotações finais, regista-se que nenhum aluno obteve a cotação máxima que respeita a dez pontos; dois alunos obtiveram a cotação de nove pontos e nove centésimas; dois alunos tiveram a cotação de nove pontos e oito centésimas; três alunos alcançaram a cotação de nove pontos e sete centésimas; dois alunos tiveram a cotação oito pontos e nove centésimas; um aluno obteve a cotação de oito pontos e seis centésimas; três alunos registaram a cotação de oito pontos e quatro centésimas; um aluno teve a cotação de oito pontos e três centésimas; um aluno registou a cotação de oito pontos e duas centésimas, um aluno obteve a cotação de oito pontos e uma centésima; dois alunos alcançaram a cotação de sete pontos e nove centésimas; três alunos tiveram a cotação de sete pontos e quatro centésimas, um aluno obteve a cotação de sete pontos e três centésimas; um aluno registou a cotação de sete pontos e duas centésimas; três alunos alcançaram a cotação de sete pontos e uma centésima e um aluno teve a cotação de seis pontos e uma centésima, sendo esta a cotação mais baixa nesta atividade.

3.5.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

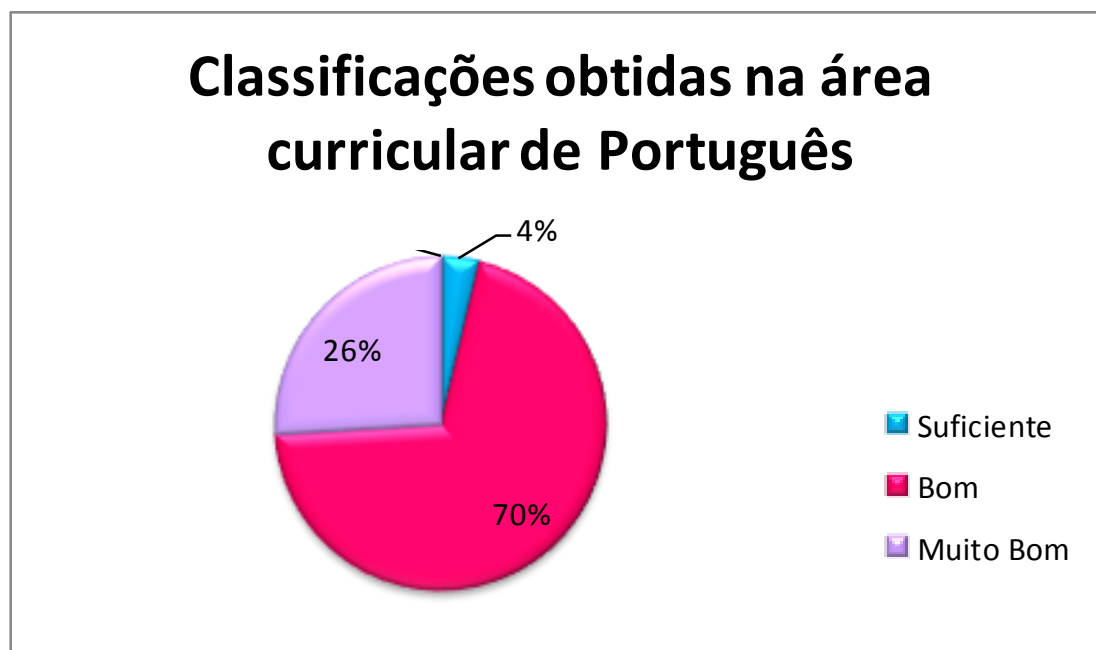


Figura 16 – Resultados da avaliação da atividade da área curricular de Português

Quadro 25 – Escala de avaliação utilizada

Fraco – de 0 a 2,9 valores
Insuficiente – de 3 a 4,9 valores
Suficiente – de 5 a 6,9 valores
Bom – de 7 a 8,9 valores
Muito Bom – de 9 a 10 valores

3.5.6. Análise do gráfico

Ao observar o gráfico (figura 10), é evidente a prevalência do número de alunos que obtiveram Bom e Muito Bom, em relação ao número de alunos que obtiveram Suficiente. É ainda de salientar o facto de não se ter observado nenhum Insuficiente nem Fraco.

Após a análise do gráfico acima exposto, posso concluir que nesta proposta de atividade nenhum aluno obteve Fraco, nenhum aluno obteve Insuficiente, 4% dos alunos da turma, fração correspondente a um aluno, obteve Suficiente, 70% dos alunos da turma, fração correspondente a dezoito alunos, obtiveram Bom e 26% dos alunos da turma, fração correspondente a sete alunos, obtiveram a classificação de Muito Bom.

Reflexão Final

1. Considerações finais

Todas as experiências vividas durante o período de estágio permitiram-me ter contacto com diferentes práticas de ensino-aprendizagem e articular a teoria à prática, facilitando um melhor conhecimento da realidade educativa.

Após concluir o estágio profissional considero essencial refletir de uma forma mais geral sobre a experiência que vivi durante todo este período, realçando os pontos fortes e algumas limitações que senti ao longo do mesmo. O balanço que faço de todo o estágio é positivo, pois integrou uma fase de grande crescimento para a minha formação profissional, na medida em que foi um momento de interação com a realidade escolar, de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos.

Durante todo este período tive a oportunidade de estar em salas de turmas inteiramente diferenciadas quer em relação à faixa etária quer no que respeita às suas características, e isso deu-me a possibilidade de conhecer realidades educativas bastante diferentes.

A prática é fundamental na profissão do docente. É no terreno que um professor seleciona as suas estratégias e as adequa, pois cada criança é singular e cada turma única e isso obriga a uma adaptação constante do professor ao público-alvo. Formosinho, Machado e Formosinho (2010) salientam que “o conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional.” (p. 21)

Para Loughran (citado por Flores & Simão, 2009), “a aprendizagem sobre o ensino precisa de estar inserida na experiência pessoal.” (p. 27)

Durante o período de estágio percebi que cada turma é diferente e que para conseguir desenvolver as competências dos alunos é necessário planificar atividades de acordo com as características e nível de aprendizagem de cada uma. Para Clark e Peterson (citados por Zabalza 2000), o objetivo do ato de planificar passa por “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino.” (p. 54) Como sustenta Arends (2008), “através do processo de planificação, os professores podem variar o tempo, os materiais e as actividades de aprendizagem para ir ao encontro das necessidades de cada aluno da turma.” (p. 130)

Ao longo do período de estágio aprendi muito com todos os educadores e professores com quem contactei, bem como com as crianças de todos os grupos por

onde passei, e acredito que fui capaz de promover algumas aprendizagens, tal como eu aprendi com o que observei, conheci e vivenciei.

Foi fundamental o facto de poder experimentar o ato de ensinar nas atividades que desenvolvi com os alunos pois a experiência real é diferente da simples observação. Tal como refere Loughran (citado por Flores & Simão, 2009), “se os alunos futuros professores “sentirem” genuinamente o que é ensinar e aprender através de experiências autênticas, há maior probabilidade de encararem a situação de uma forma pessoalmente mais significativa.” (p. 27)

O trabalho em equipa foi um aspeto fundamental que me marcou ao longo de toda esta experiência. Apesar de ser um estágio avaliado com carácter individual, não deixei de estar inserida numa equipa com quem aprendi muito. Mais uma vez tive oportunidade de compreender o quão é importante estarmos acompanhados por pessoas que nos ajudam, apoiam e nos fazem melhorar constantemente. A minha colega de estágio foi essencial neste meu percurso. No entanto, o facto de ter contactado com professores já com muita experiência, não só na escola onde estagiei como na Escola Superior de Educação, foi uma mais-valia para a minha formação e para as aprendizagens que fui adquirindo.

O estágio ajudou-me a entender que, um professor tem que ter solução para tudo. Ponte e Serrazina (2000) referem que o professor “durante o ensino irá encontrar alunos com dificuldades de aprendizagem, que podem ter diversas origens” (p. 19) e que, o professor terá que solucionar e encontrar estratégias para que os alunos com maiores dificuldades consigam acompanhar o grupo e que, estes não sejam prejudicados.

Severino (2007) considera que o estágio “deverá ser um processo de construção de conhecimento e de pessoalidade proporcionador de atitudes críticas, no contexto da realidade educativa, que não pode ser alheio a uma perspectiva de intervenção social.” (p. 40)

Neste contexto surge o papel que o presente relatório de estágio assumiu como parte integrante da minha formação profissional.

Não faria sentido ter tido a oportunidade de ter participado nesta experiência de preparação para a vida profissional, se não fizesse uma reflexão sobre ela. A este propósito, Pereira (2003) fala dessa reflexão, referindo que:

Baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Conjuga cognição e efectividade num acto específico, próprio do ser humano. Aceita-se o sujeito em formação como pessoa que pensa, dando-lhe direito de construir o seu

saber. Valoriza-se a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e reconhece-se a capacidade de tomar em mão própria a gestão da aprendizagem. (p. 44)

Aprender a ensinar não é fácil e, deste modo, pretendo estar atualizada e informada sobre variados aspetos, mantendo ativa a minha formação através da formação contínua de professores. De acordo com Alarcão e Tavares (2003), “a formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua.” (p. 113)

Enquanto aluna estagiária aprendi muito e, anseio aprender mais todos os dias. Não esquecendo que com os nossos próprios erros também se aprende. Cury (2011) afirma que “eu e você podemos falhar diversas vezes, às vezes estupidamente, mas até as nossas falhas são fruto da nossa sofisticação” (pp. 15-16).

Este curso forneceu-me ferramentas que me permitirão, na minha atividade prática, saber seleccionar tarefas que desafiem as capacidades e a inteligência dos meus futuros alunos para que possam compreender o mundo e a vida e usufruir da liberdade e da riqueza que o conhecimento proporciona, para que se possam conhecer melhor a si próprios e a serem mais realizados e felizes.

Assim, concluo considerando ter superado os desafios através de um questionamento sistemático do meu trabalho, numa postura de autoformação.

2. Limitações

Ao longo da realização do relatório de estágio senti algumas limitações.

A primeira limitação prende-se pela vertente científica. A dificuldade de acesso a bibliografia atualizada constituiu uma restrição à realização deste trabalho.

Nem sempre foi fácil encontrar também sustentação teórica para determinadas categorias que era minha intenção desenvolver, tornando-se um pouco repetitivas.

Não queria deixar de referir outra limitação que senti, que se prendeu com o horário da biblioteca, em particular durante os períodos de interrupção letiva, bem como a falta de alguns livros que estavam requisitados por longos períodos de tempo e outros, nem existiam na biblioteca, o que me obrigou a deslocar a outras bibliotecas para consultar livros.

Este foi um período de grandes aprendizagens e de grandes emoções. Os momentos marcados por alguns anseios foram ultrapassados e no fim ficou a sensação de saudade e de que esta foi uma experiência verdadeiramente importante, que nunca esquecerei.

3. Novas pesquisas

Um professor deve conhecer inteiramente os conteúdos que transmite aos alunos para que não os induza em erro. Deve manter-se atualizado e em pesquisa permanente para benefício das crianças. Tal como em todas as profissões, devemos permanecer em constante formação pois, felizmente, o mundo está em constante evolução e as diversas informações são muitas vezes atualizadas acerca dos mais variados conteúdos.

Assim sendo, é minha pretensão continuar uma constante pesquisa nesta área, a fim de alcançar o sucesso na profissão docente e permitir que os alunos tenham acesso ao desenvolvimento de competências importantes à sua vida futura.

Encaro também a possibilidade de obter mais formação no que respeita às Necessidades Educativas Especiais, pois apesar de ter tido alguma formação nesta área, não foi suficiente para vir a dar resposta às necessidades das crianças que delas necessitem. Considerando que todas as crianças têm direito à educação, pretendo estar habilitada a ajudar todos os alunos de igual modo, seja quais forem as suas carências.

Referências Bibliográficas

Abrantes, P. Serrazina, L. Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Abrantes, P. (Ed.). (2002). *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. (1.^a ed.). Portugal: Edições Asa.

Abreu, M. D. (2005). *Currículo e diferenciação. Um contributo para a organização das aprendizagens na língua estrangeira*. Lisboa: Texto Editores.

Aguera, I. (2008). *Brincar e aprender na 1.^a infância: actividades, rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Lisboa: Papa-Letras.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores, S. A.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.

Alves, M. P. C. (2002). *A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor*. In A. F. B. Moreira, e E. F. Macedo (eds). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora.

Alves, M. P. C. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Amaral, M. J.; Moreira, M. A. e Ribeiro, D. (1996). *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão*. In I. Alarcão (eds.). *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora.

Antunes, C. (2005). *As inteligências múltiplas e os seus estímulos*. Porto: Edições Asa.

Aranão, I. (1996). *A matemática através de brincadeiras e jogos*. Campinas, Brasil: Papirus.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Macgraw-Hill.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: Macgraw-Hill.

Azevedo, M. (2000). *Teses, relatórios e trabalhos escolares – sugestões para a estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica.

Balancho, M. e Coelho, F. (1996), *Motivar os alunos. Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.

Barros, M. G. e Palhares, P. (1997). *Emergência da matemática no jardim de infância*. Porto: Porto Editora.

Blanchard, D. (1976). *Primeiros recortes*. Portugal: Família 2000.

Bogdan, R. e Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Borràs, L. (2001b). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico – áreas curriculares I – Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio*. Setúbal: Marina Editores.

Boujon, C. e Quaireau, C. (2001). *Atenção e sucesso escolar*. Porto: Rés Editora.

Braga, F., Vilas-Boas, F. M., Alves, M. E. M., Freitas M. J. e Leite C. (2004). *Planificações - novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições Asa.

Brickman, N. A. e Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem activa. Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.

Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Supervisão de Educação João de Deus.

Caldeira, M. F. (2009a). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Supervisão de Educação João de Deus.

Campos, B. P. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens (Volume II)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Campos, D. M. S. (1998). *O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade*. Lisboa: Editora Vozes.

Campos, L. e Veríssimo, L. (2010). *Aprender a educar. Guia para pais e educadores*. Vila Nova de Gaia, Porto: Fundação Manuel Leão.

Canavarro, J. M. P., Pereira, A. I. F. e Pascoal, P. (2001). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Cardoso, M., Peixoto, M., Serrano, M. e Moreira, P. (1996). *O movimento da autonomia do aluno. Repercussões a nível da supervisão*. In I. Alarcão (Ed.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

- Carvalho, L. (2000). *Sussu e o grafismo*. Porto: Editora Educação Nacional.
- Carvalho, T. R. (2002). *Padrões de comunicação na sala de aula*. In M. S. Lemos e T. R. Carvalho (Org.). *O aluno na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Castro, J. P. e Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Castro, S. L. e Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Condemarín, M. e Chadwick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.
- Contente, M. (1995). *A leitura e a escrita – estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos* (3.^a ed.). Lisboa: Esfera dos Livros.
- Correia, S., Andrade, M. e Alves, E. (2001). *Tecnologias da informação e da comunicação na educação. Propostas de trabalho e materiais de apoio*. Coimbra: Instituto de Inovação Educacional.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de Abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar).
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor – Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Curto, P. M. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes*. Lisboa: Pergaminho.

Cury, A. (2009). *Pais brilhantes, professores fascinantes* (23.^a ed.). Lisboa: Pergaminho.

Cury, A. (2011). *Mentes brilhantes, mentes treinadas*. Alfragide, Portugal: Publicações Dom Quixote.

Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., e Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática. Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.

Deus, M. L. (1997). *Guia prático da cartilha maternal*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget

Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro.

Diez, J. (1994). *Família-escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora.

Diogo, A., Serpa, M., Caldeira, S., Moniz, A., e Lopes, M. (2002). *Escola & pais de mãos dadas: um projecto de intervenção educativa*. In. J. Lima (Org.). Pais e professores: um desafio à cooperação. Porto: ASA Editores II, S.A.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua – desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.

Estanqueiro, A. (2010). *Profissão docente. Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.

Fabregat, C., H. e Herrero Fabregat, M. H. (1991). *Como preparar uma aula de história*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.

Félix, N. (1998). *A história na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ferreira, L. (2006). *Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão*. Revista Iberoamericana de Educación, n.º 35, 1-9.

Ferreira, M. e Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Flores, M. A. e Simão, A. M. (2009). (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.

Font, C. M. (2007). (Org.). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Porto: Edições Asa.

Formosinho, I., Machado, J., e Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.

Fourez, G., Maingain, A. e Durfour, B. (2002). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gomes, A. e Cavacas, F. (1997). *A literatura na Guiné-Bissau*. Lisboa: Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.

Gomes, J. A. (1996). *Da nascente à voz: contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Caminho.

Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.

Goodnow, J. (s.d.). *Desenho de crianças*. Lisboa: Edições Salamandra.

Hohmann, M. e Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: um guia para pais e educadores*. Porto: Edições Asa.
- Kensi, V. M. (2008). *Educação e tecnologias. O novo ritmo da informação* (3.^a ed.). Campinas, Brasil: Papirus.
- Korthagen, F. (2009). *A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida*. In M. A. Flores e A. M. Simão (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Leite, C. e Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. e Fernandes, P. (2003). *A avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas* (2.^a ed.). Porto: Edições Asa.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. A. (Ed.). (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância. Manual de actividades*. Lisboa: Edições Asa.
- Loureiro, M. J. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto: Porto Editora
- Lorenzato, S. (2006). *Educação infantil e percepção matemática*. Campinas, Brasil: Autores Associados.
- Magalhães, V. (2008). *A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder*. In O. Sousa e A. Cardoso (Eds.). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Marques, R. (2001). *Saber educar – guia do professor*. Lisboa: Editorial Presença.

Marques, R. (2003). *Motivar os professores – um guia para o desenvolvimento profissional*. Lisboa: Editorial Presença.

Martins, M. A. e Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R.M., Rodrigues, A.V., Couceiro, F. e Pereira, S. J. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental*. Lisboa: Ministério da Educação, Coleção Ensino Experimental das Ciências.

Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. e Couceiro, F. (2009). *Despertar para a ciência. Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: ME, Coleção Ensino Experimental das Ciências.

Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mendes, M. e Delgado, C. (2008). *Geometria: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação

Mialaret, G. (1995). *A aprendizagem da matemática*. Coimbra: Almedina.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas. Ensino básico – 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação

Ministério da Educação (2007). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2007). *Novo programa de matemática no ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2009). *Programa do português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Moreira, D. e Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim-de-infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Moreira, D. e Oliveira, I. (2005). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação – um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Nabais, J. A. (s.d.). *À descoberta da matemática com o calculador multibásico*. Rio de Mouro, Portugal: Educa.

Neto, C. (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Oliveira-Formosinho, J. e Andrade, F. F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação, In: J. Oliveira-Formosinho (Ed.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Pais, A. e Monteiro, M. (2002). *Avaliação – uma prática diária*. Barcarena, Portugal: Editorial Presença.

Pacheco, J. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Pacheco, J. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.

Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira, A. (2003). *Educação multicultural: teorias e práticas*. Porto: Edições Asa.

Pereira, L. A. e Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Areal Editores.

Pérez, M. R. (s. d.). *Desenho curricular de aula como modelo de aprendizagem-ensino*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Pombo, O., Guimarães, H. M. e Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade*. Lisboa: Texto Editora.

Ponte, J. (1994). *Normas profissionais para o ensino da matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional.

Ponte, J. P. e Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da matemática no 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Quivy, R. e Campenhout, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Lisboa: ASA.

Reis, C. e Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta.

Reis, M. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Dissertação de doutoramento inédita. Málaga: Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.

Ribeiro, A. C. e Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rigolet, S. A. C. e Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Robinson, N. (2006). *Enciclopédia do Origami*. Lisboa: Dinalivro.

Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Rio Tinto: Edições Asa.

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir*. V. N. Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.

Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de deus*. Dissertação de Doutoramento inédita. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.

Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Sanchis, S. (2007). *Atividades de expressão motora na pré-escola*. Lisboa: Papa-Letras.

Santana, I. (2000). *A aprendizagem da escrita e da leitura no 1.º ano de escolaridade*. Infância e Educação 1.

- Santos, A. S. (2002). *Da família à escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sarmiento, T. (2009) (Org.). *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Serrano, J. M. (2002). *Educação pelo movimento*. Lisboa: Escola superior de Educação João de Deus.
- Severino, M. A. (2007). *Supervisão em educação de infância: supervisores e estilos de supervisão*. Évora: Editorial Novembro.
- Silva, M. E. (2008). A escrita de textos: da teoria à prática. In O. Sousa e A. Cardoso (Coor.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Silveira-Botelho, A. T. I. F. C. P. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em Portugal*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Asa Editores, S. A.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Simões, M. I. S. (2006). *Relação pais, filhos, professores e trabalhos de casa*. (s.l.): A Casa Encantada.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação. 1.º Volume. Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - música e artes plástica*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação. 3.º Volume. Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Spodek, B. e Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

Teberosky, A. e Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever. Uma proposta construtiva*. Porto Alegre: Artmed.

Telmo, I. C. (2000). *O património e a escola. Do passado ao futuro*. Porto: Texto Editora.

Tenbrink, T. D. (2002) *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea S. A.

Vasconcelos, T. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (1.ª ed.). Lisboa: Texto Editores.

Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.

Veloso, R. M. e Riscado, L. (2002). *Literatura infantil, brinquedo e segredo. Malasartes* n.º 10. Dezembro.

Viana, F. L. e Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal* (1.ª ed.). Porto: Edições Asa.

Vieira, H. (2005). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Vicente, N. A. L. (2004). *Guia do gestor escolar. Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (1998a). *Didáctica da educação infantil* (2.^a ed.). Rio Tinto, Portugal: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (1998b). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (5.^a ed.). Porto: Edições Asa.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias práticas*. Lisboa: Educa.

Williams, R.; Rockwell, R. e Sherwood, E. (1995). *Ciência para crianças*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

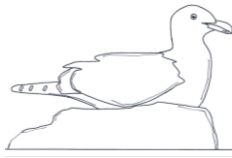
Wolfe, P. (2007). *Compreender o funcionamento do cérebro e a sua importância no processo de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Anexos

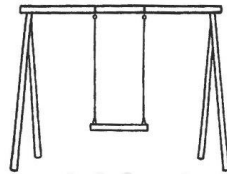
**ANEXO 1 – Proposta de trabalho da Área de Expressão e
comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)**

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

1. Completa as palavras com os ditongos: **ai, au, oi, eu.**



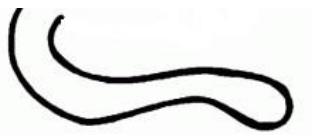
g ____ vota



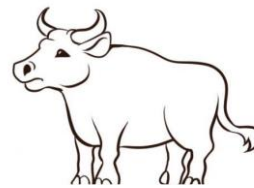
bal ____ ço



____ ro

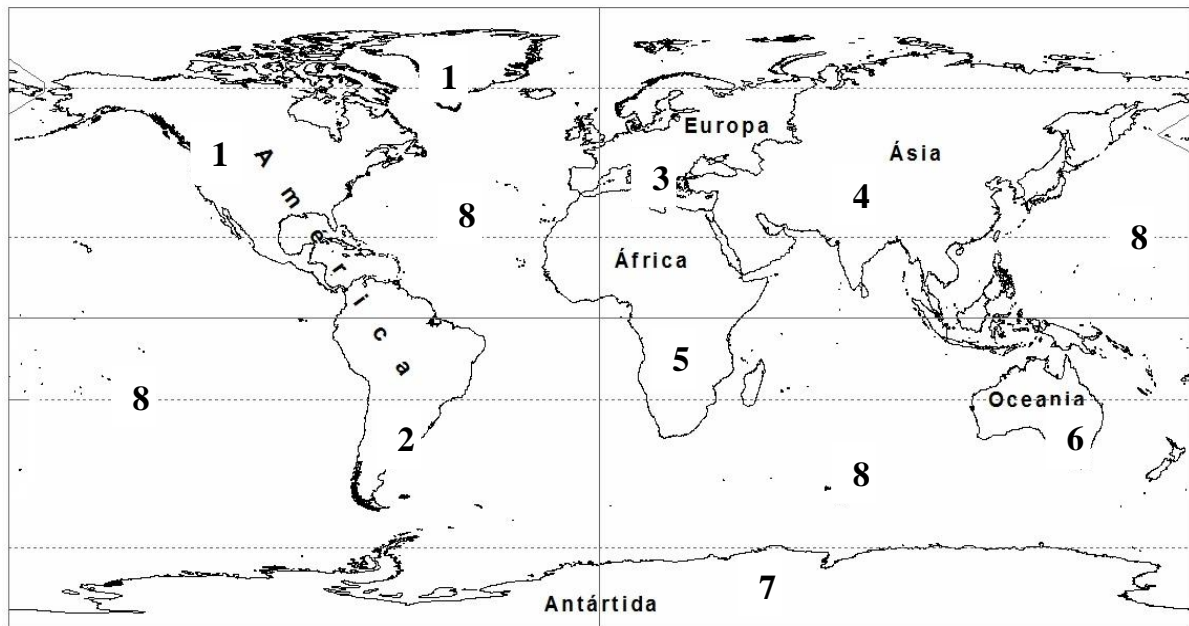


c ____ da



b ____

1. Pinta o mapa mundo segundo o código de números.



Nome: _____

Data: _____

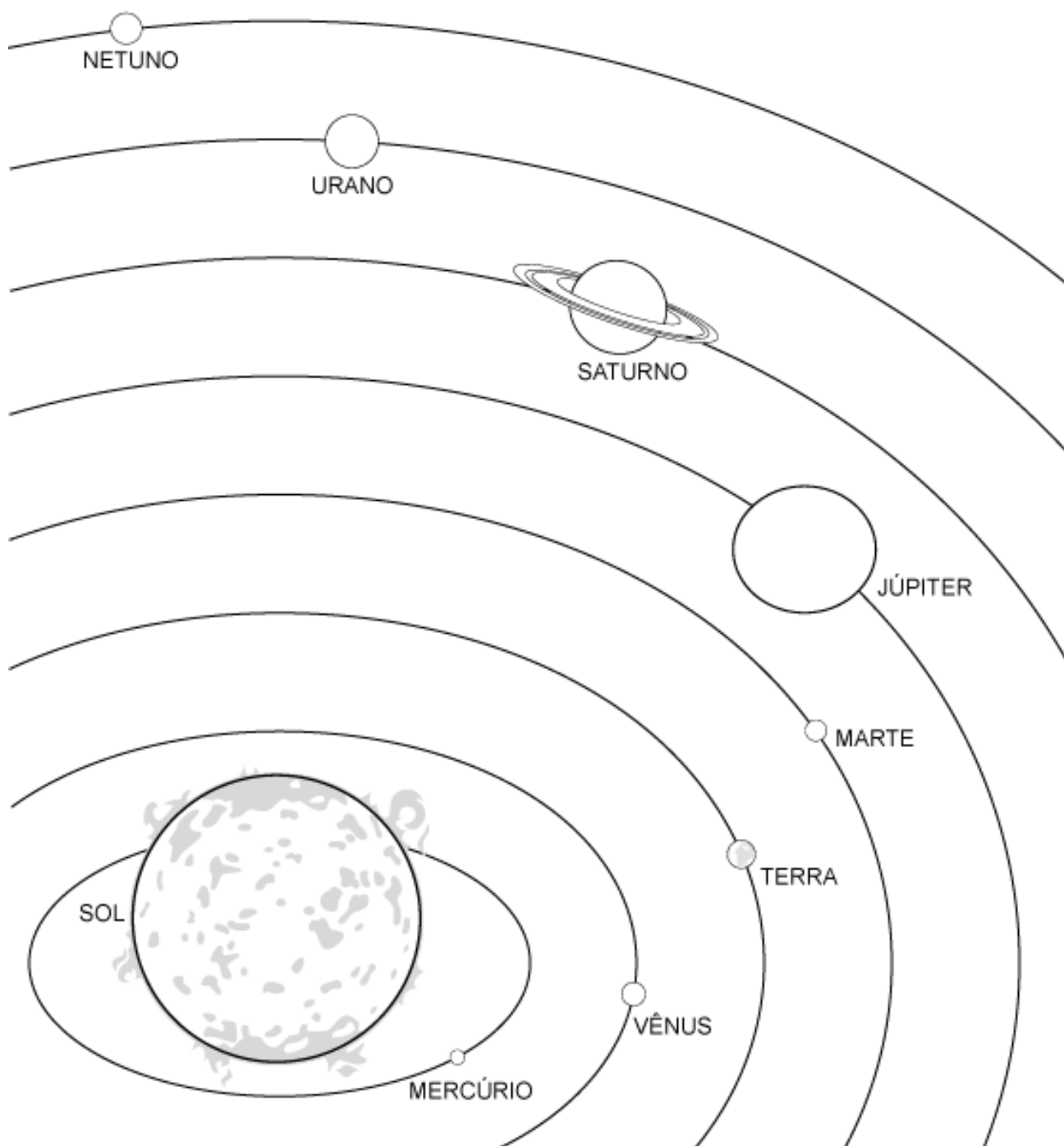
ANEXO 2 – Proposta de trabalho da Área de Conhecimento do Mundo



Conhecimento do Mundo

Nome: _____ Data: _____

1. Pinta de amarelo  o Sol, de azul  o planeta Terra e de castanho 

Saturno.



2. Cola os papéis azuis  nos oceanos e os verdes  nos continentes do planeta Terra.



ANEXO 3 – Ficha formativa da Área Curricular de Matemática

Matemática

Nome: _____ Data: _____

1. Completa corretamente o esquema.

Um **dia** tem

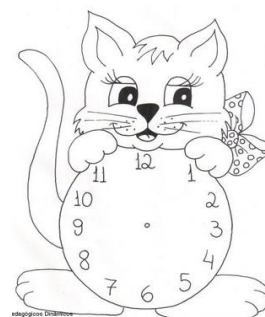
Uma **hora** tem

Um **minuto** tem

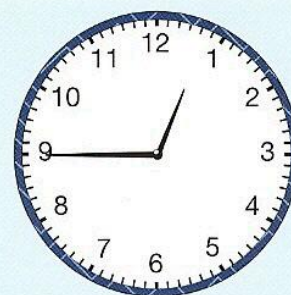
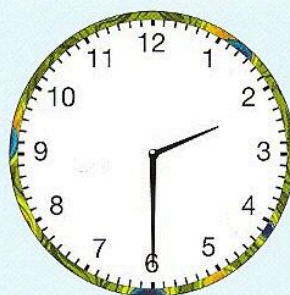
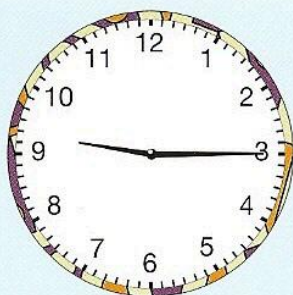
60 segundos

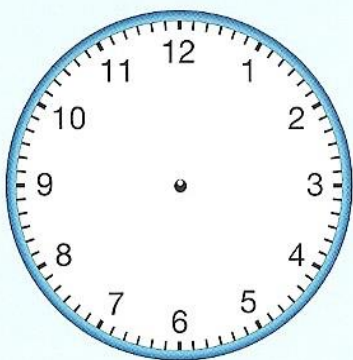
24 horas

60 minutos

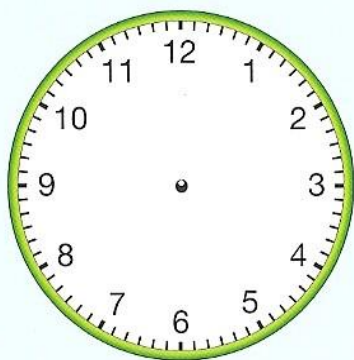


2. Escreve as horas marcadas nos relógios.

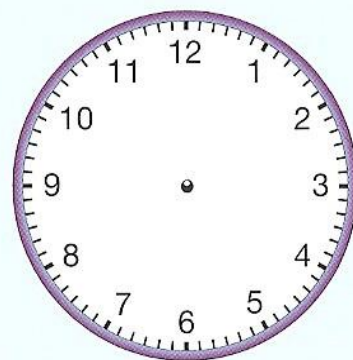




6 horas e 10 minutos

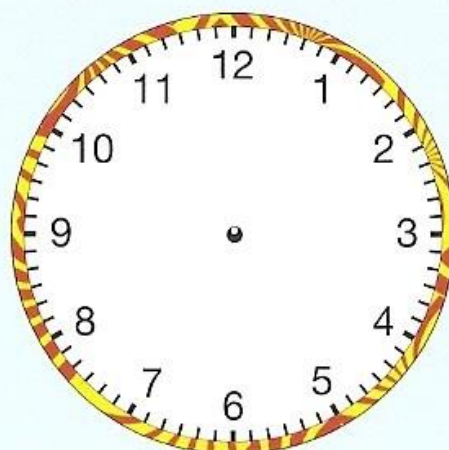
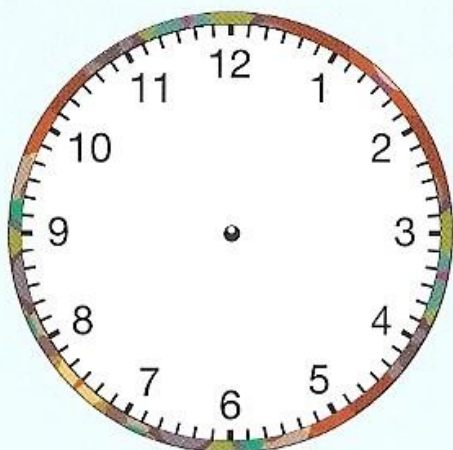


8 horas e 25 minutos



12 horas

4. Desenha os ponteiros nos relógios e escreve as horas correspondentes.



ANEXO 4 – Ficha Formativa da Área Curricular de Português

Jardim-Escola João de Deus – Estrela

Nome: _____ Data: _____

Português

2.º ano

1. Preenche os espaços em branco com as palavras móveis de acordo com a rima.



Escovar os dentes

É tão fácil
Ter uns dentes a **brilhar**
É preciso tratar deles
De manhã e ao .

Até vais fazer inveja
Por ter dentes **assim**
Com toda essa brancura
Também os quero para .

Quando sentires o flúor
Dentes fortes tu vais **ter**
Que bem sabe esta pasta
Como vais sentir .

Poema adaptado de um CD, *Se a minha escova cantasse...*

2. Dá outro título ao poema.

3. Completa os espaços em branco com as palavras que se encontram no quadro formando frases verdadeiras.

quadra poema
estrofes rima
versos

O texto que li é um _____. Tem três _____, tendo cada uma delas quatro _____.

Uma estrofe com quatro versos chama-se uma _____.



4. Inventa apenas **uma** estrofe com quatro versos, ou seja, uma **quadra**.
